Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570734
Centre d'intérêt: 250

Québec (Province) Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles.

Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1985.
180, [12] p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: L'école québécoise et les communautés culturelles. Code: 28-1753. Bibliogr.: p. [183-186].

ISBN 2-550-07832-2

Descripteur(s): *Relations interculturelles *Immigrant *Groupe ethnique *Intégration sociale *Développement culturel *Rôle de l'école *Politique gouvernementale *Classe d'accueil *Langue maternelle *Français (Langue) *Attitude raciale *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Education interculturelle *Communauté culturelle *Discrimination raciale

En janvier 1984, le ministre de l'Education formait un groupe de travail sur "L'Ecole québécoise et les communautés culturelles" auquel il confiait le mandat: 1. de faire le point sur les services éducatifs offerts aux élèves appartenant à différentes communautés ethniques et d'en évaluer la qualité; 2. de présenter une série d'actions à entreprendre pour améliorer la qualité des services offerts à ces élèves; 3. de faire des propositions en vue de développer davantage l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec comme l'a proposé, en avril 1983, le Conseil supérieur de l'éducation.

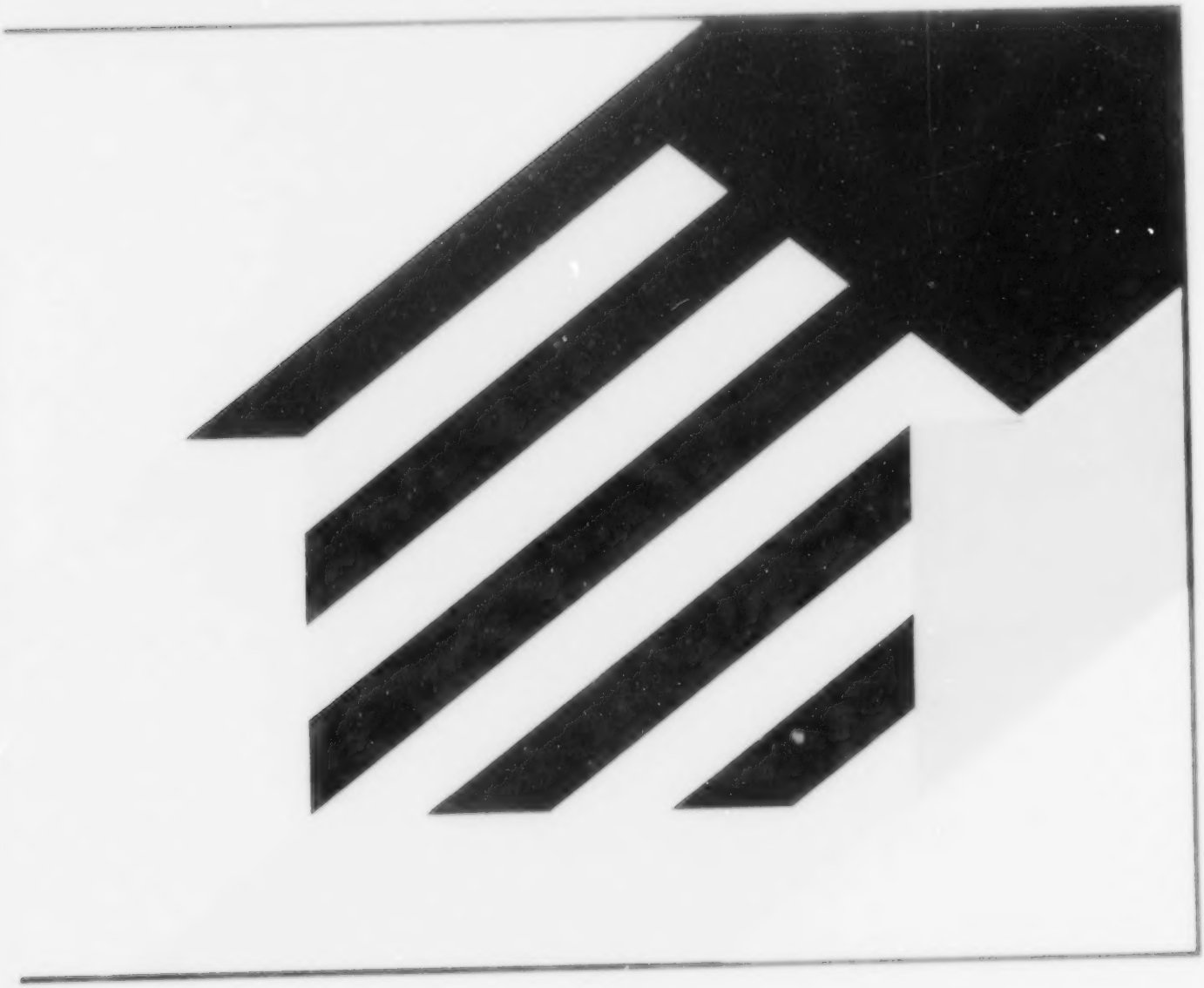
Pour être en mesure de bien accomplir son mandat, le Comité a estimé nécessaire de mieux connaître les élèves des communautés culturelles et d'examiner la problématique de leur situation dans l'école québécoise: c'est-là l'objet des deux premiers chapitres. Puis, prenant acte de l'avis du Conseil supérieur de l'Education, le Comité a tenté de mieux cerner le concept d'éducation interculturelle et d'en dégager les lignes directrices en vue de définir les actions à entreprendre. C'est l'objet du troisième chapitre.

Le rapport se termine par 61 recommandations. Le Comité estime que l'on doit accorder priorité aux recommandations qui concernent les thèmes suivants: 1. l'énoncé d'une politique d'éducation interculturelle et la préparation d'un plan de développement; 2. la lutte contre la discrimination raciale et ethnique; 3. le perfectionnement du personnel scolaire oeuvrant dans les écoles multiculturelles; 4. la création d'un centre de ressources didactiques en éducation interculturelle; 5. la coordination des actions des ministères de l'Education et des Communautés culturelles et de l'Immigration en ce qui touche les programmes d'enseignement des langues d'origine.

Type de document: q

L'École québécoise et les communautés culturelles

rapport du comité



Québec

EDUQ 8570734

RAPPORT DU COMITÉ
SUR
L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Janvier 1985

Cette publication a été éditée à la Direction des communications
du ministère de l'Education

Dépôt légal: premier trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-07832-2

Monsieur le Ministre,

En préparant ce rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles, le Comité a été pleinement conscient de la double exigence du mandat qui lui a été confié: préconiser des mesures qui, tout en assurant le maintien et le développement des communautés culturelles, favorisent leur intégration dans la société québécoise. Tel était le défi à relever. Nous estimons l'avoir fait en recommandant des décisions concrètes visant à améliorer les services offerts aux élèves des communautés culturelles et en même temps à développer l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec.

Ce rapport répond ainsi, selon nous, à une préoccupation présente au sein des familles des communautés culturelles et dans de larges secteurs du monde de l'éducation. Nous espérons avoir dégagé les données de base et les perspectives qui vous serviront pour définir une politique d'ensemble dans ce domaine délicat et de grande importance pour l'avenir de la société québécoise.

Au nom des membres du Comité, je vous remercie de votre confiance et vous prie d'agréer, monsieur le Ministre, l'assurance de ma haute considération.

Max Chancy
Président du Comité
École québécoise et communautés culturelles

Le 30 janvier 1985

COMITÉ SUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Membres

Monsieur Max Chancy, président
Monsieur Manuel Crespo
Madame Joan Fitzpatrick
Madame Marie Giroux, secrétaire
Madame Ghislaine Godbout
Monsieur Gilles Goulet
Monsieur Bertrand Lebel
Monsieur Manuel Moura
Madame Hoduc Ton Nga
Madame Danae Theodorakopoulos
Madame Esmeralda Thornill
Monsieur Michel Trozzo

Agents de recherche

Madame Yveline Côté
Madame Lucie Plante Proulx

Dans ce rapport
le masculin a été employé
dans le sens de neutre

INTRODUCTION

1. Les orientations de la politique gouvernementale envers les communautés culturelles et le rôle de l'école

Le gouvernement du Québec dans la Politique québécoise de la langue française (1977), la Politique québécoise du développement culturel (1978) et le Plan d'action à l'intention des communautés culturelles (1981), a énoncé les orientations générales de la politique envers les communautés culturelles. Dans la première, il affirme de façon vigoureuse la primauté de la langue française au Québec et définit les orientations d'un projet de société où les anglophones et les autres communautés culturelles sont invités à prendre leurs responsabilités dans le développement de la culture québécoise et dans l'épanouissement de la langue française. En même temps le Gouvernement s'engage à respecter les minorités, à contribuer à leur développement et à favoriser leur apport à la culture française. Dans la même foulée, la Politique québécoise du développement culturel affirme qu'elle ne se veut pas assimilatrice mais accueillante des apports de ces groupes minoritaires.

Ces politiques et plans d'action sont soumis, comme toute loi québécoise, à la Charte des droits et libertés de la personne qui depuis 1976 définit les libertés et droits fondamentaux et reconnaît à tous le droit à l'égalité dans la reconaissance et l'exercice de ses droits et libertés.

Le Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles définit des mesures concrètes pour améliorer la participation des membres des communautés culturelles à la vie québécoise. Le Gouvernement confie au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration le soin de réaliser trois objectifs majeurs: assurer le maintien et le développement des communautés culturelles, sensibiliser les Québécois francophones à l'apport des communautés culturelles et enfin favoriser leur intégration dans la société québécoise. L'école devient officiellement le lieu privilégié de l'intégration des Néo-Québécois par la politique de l'accueil et de l'accessibilité à la langue française. Elle devient aussi le lieu de sensibilisation des enfants aux apports de la diversité et de la collaboration interethniques.

C'est dans ce contexte assez récent que l'école, surtout celle d'expression française, est devenue le lieu principal de l'intégration des nouveaux arrivants et des Néo-Québécois notamment par ses services d'apprentissge de la langue française. Par ailleurs, l'école devra devenir un lieu privilégié où tous les enfants du Québec pourront être mieux sensibilisés aux apports des communautés culturelles établies au Québec.

2. Le mandat du comité et les limites du présent rapport

C'est dans cette perspective et sur la base de ce choix politique que le ministre de l'Éducation a formé un groupe de travail sur "L'école québécoise et les communautés culturelles", en janvier 1984. A cette occasion, il rappelait en ces termes la position du Gouvernement sur l'éducation des enfants des communautés culturelles:

"L'école doit permettre aux enfants des communautés ethniques de bénéficier pleinement du service public qui leur est offert; d'obtenir une éducation de qualité; de réussir leurs études et de recevoir une formation qui favorisera leur insertion sociale et professionnelle.

Ces objectifs doivent être atteints en respectant les valeurs de ces jeunes, leur identité propre et leur milieu de vie, et en favorisant l'éducation interculturelle qui conduit à considérer comme fondamentale la contribution de chacun des groupes ethnoculturels à l'édification de la société québécoise"(1).

Le mandat qu'a reçu le Comité est le suivant:

- faire le point sur les services éducatifs offerts aux élèves appartenant à différentes communautés ethniques et en évaluer la qualité;
- présenter une série d'actions à entreprendre pour améliorer la qualité des services offerts à ces élèves;
- faire des propositions en vue de développer davantage l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec comme l'a proposé, en avril 1983, le Conseil supérieur de l'éducation.

---

(1) Extrait de la conférence de presse du ministre de l'Éducation lors de l'annonce de la formation du comité.

Pour être en mesure de bien accomplir son mandat, le Comité a estimé nécessaire de connaître, au plan quantitatif les élèves des communautés culturelles et de faire une problématique de leur situation dans l'école québécoise ce que l'on trouvera dans les deux premiers chapitres.

Toutefois, compte tenu de la durée du mandat et des ressources disponibles, il n'a pas été possible de faire une évaluation scientifique de la qualité des services offerts aux jeunes des communautés culturelles. Néanmoins, tout au long de nos travaux, nous avons pu dégager des éléments d'appréciation de ces services. Ils ont été intégrés à la problématique générale présentée dans le deuxième chapitre.

En prenant acte de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation[1] sur l'éducation interculturelle, nous avons tenté de mieux cerner ce concept et d'en dégager des lignes directrices en vue de définir les actions à entreprendre. C'est là l'objet du troisième chapitre. Finalement, les recommandations ont toutes été groupées au dernier chapitre puisqu'il nous a paru difficile de dissocier l'éducation interculturelle des mesures plus spécifiques d'intégration à l'école des élèves des communautés culturelles.

Nous avons limité nos travaux au préscolaire, au primaire et au secondaire autant pour des raisons de temps que de connaissance des situations au collégial, à l'universitaire et à l'éducation des adultes.

---

(1) Conseil supérieur de l'Éducation, L'éducation interculturelle, avis au ministre de l'Éducation, avril 1983.

3. Le concept de communauté culturelle et la définition retenue dans ce rapport

Définir rigoureusement une notion aussi complexe que celle de communauté culturelle n'est pas chose facile. La première difficulté est d'ordre terminologique. Les textes officiels utilisent trois termes: communautés culturelles, communautés ethniques et communautés ethnoculturelles. Nous avons choisi le terme communauté culturelle, consacré par le Gouvernement dans la dénomination officielle d'un "ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration". De plus, ce terme est utilisé dans le plan d'action Autant de façons d'être québécois, titre que le Gouvernement donne à son plan d'action à l'intention des communautés culturelles.

La deuxième difficulté, plus importante, est celle de délimiter clairement ce que le terme signifie. Une première compréhension du concept est, qu'à l'évidence, tous les individus appartiennent à une communauté culturelle et qu'en traiter implique que l'on traite de tous les groupes culturels qui forment le Québec, incluant le groupe d'origine française, celui d'origine britannique, les Inuit et les Amérindiens. Cependant, un examen plus approfondi, prenant appui sur l'usage courant du terme, montre qu'il est surtout utilisé pour désigner les communautés qui n'appartiennent pas aux quatre groupes culturels mentionnés ci- haut. Il demeure pourtant équivoque et désignera selon son utilisation des groupes linguistiques, des immigrants, des groupes culturels et autres.

Nous avons donc opté pour une définition opérationnelle des communautés culturelles, définition perfectible selon l'évolution de la société québécoise et de la conscience qu'elle a d'elle-même. Les Amérindiens et les Inuit constituant les Premières Nations, nous avons décidé de ne pas les inclure dans l'étude des services offerts aux élèves des communautés culturelles. Le Gouvernement élabore d'ailleurs des politiques spécifiques à leur égard. Nous avons aussi exclu de la définition les descendants des immigrants français des XVIIe et XVIIIe siècles, et les descendants des immigrants venus par la suite, directement ou indirectement, des Iles Britanniques et tous ceux qui, depuis lors, se sont assimilés à l'une ou l'autre de ces communautés. On reconnaît que ces deux communautés, l'une d'ascendance française, l'autre d'ascendance britannique, ont formé traditionnellement les communautés d'accueil du Québec. A cet égard, depuis les législations linguistiques récentes, la communauté française s'est vue accorder une place prépondérante.

Dans ce rapport, on appellera communauté culturelle, toute communauté distincte des Amérindiens et des Inuit et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par les valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie. Chaque communauté peut avoir en propre une ou plusieurs de ces caractéristiques et elle peut aussi en partager l'une ou l'autre, avec une des communautés d'accueil. En dernière analyse, le fait de partager des caractéristiques communes amène la plupart des individus à développer un sentiment d'appartenance.

Sans faire un long développement, il est utile de préciser ce que nous entendons par culture dans ce texte. Au sens large du terme, la culture c'est l'ensemble des créations d'une société, c'est-à-dire les moyens et les mécanismes qu'elle met en place pour organiser sa vie matérielle, les institutions qui réglementent les activités de ses membres, les coutumes, les idées, les valeurs suivant lesquelles cette société fonctionne. La culture d'un peuple, c'est tout ce qu'il ajoute à la nature. Dans ce sens, la façon d'organiser la production agricole, la vie syndicale, la structure familiale, le système scolaire, les croyances religieuses, les créations artistiques ou les objectifs politiques font partie de la culture d'un peuple.

La culture ainsi comprise influence profondément l'institution scolaire. En effet, la vie de l'école dépend de la situation socio-économique des familles, de la langue que parlent les élèves, des idées et des valeurs que les différentes institutions (famille, églises, mass-média) leur transmettent. L'institution scolaire par son dynamisme va exercer une influence sur cet ensemble culturel tout en le reproduisant.

La définition de communauté culturelle que nous avons retenue permet, par élimination, de préciser quelles sont les populations scolaires qui font l'objet du présent rapport. Cependant, lorsqu'il s'agit de connaître au plan numérique ces populations, nous faisons face à d'importantes difficultés méthodologiques.

Les données statistiques venant du recensement canadien et des fichiers-élèves du ministère de l'Éducation ne donnent des informations que sur la langue maternelle, la langue d'usage[1] et le lieu de naissance des élèves sans tenir compte de celui de leurs parents.

Cela a deux conséquences négatives. La première est d'exclure des statistiques des communautés culturelles dont la langue maternelle est le français ou l'anglais. Parmi celles-ci deux groupes numériquement importants se trouvent exclus: les Noirs anglophones et une partie des Haïtiens qui déclarent le français comme langue maternelle même si, dans les faits, c'est le créole; les Juifs dont la quasi-totalité ont le français ou l'anglais comme langue maternelle. Les enfants nés au Québec de parents ou de grand-parents immigrants, s'ils ont le français ou l'anglais comme langue maternelle sont aussi exclus des statistiques.

Nous verrons au premier chapitre les résultats de cette pratique statistique.

La deuxième conséquence est celle de restreindre le sens du concept de communauté culturelle à celui de groupe linguistique. Cette réduction ne change rien à l'appartenance "de facto" d'individus à une communauté culturelle mais elle influence sûrement l'état de nos

---

(1) La langue maternelle est la première langue apprise et encore comprise.
La langue d'usage est celle habituellement parlée à la maison.

connaissances sur les communautés culturelles qui composent la société québécoise et l'offre de services qui leur sont destinés. Quant à nous, nous sommes conscients d'avoir étudié surtout les services éducatifs offerts à des groupes linguistiques et de n'avoir pas porté suffisamment attention aux communautés culturelles comme telles car elles n'étaient pas incluses dans les statistiques et nous n'avions ni le temps ni les ressources pour combler cette lacune.

Nous voulons que le lecteur soit conscient de cette limite importante de nos travaux.

4. La nécessité d'une politique ministérielle

L'intégration des enfants des communautés culturelles à l'école québécoise est une préoccupation qui existe depuis plusieurs années. Les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire comprennent des mesures qui leur sont destinées; le ministère de l'Éducation a une unité administrative particulière pour les services à cette clientèle; les commissions scolaires qui reçoivent les élèves des communautés culturelles ont pris toutes sortes d'initiatives. Cependant, il faut constater qu'il n'y a pas de politique d'ensemble qui donnerait un cadre général et des orientations à toutes ces actions et à celles qui progressivement se développeront pour répondre aux besoins de ces enfants et des écoles où ils étudient.

Le Comité n'a pas reçu le mandat d'élaborer une politique générale mais il croit cependant utile d'attirer l'attention sur la nécessité d'une politique ministérielle afin que l'école québécoise soit en mesure de satisfaire une double exigence: voir à l'intégration harmonieuse des élèves des communautés culturelles par un accueil adéquat et un respect de leur identité propre et favoriser chez tous les élèves du Québec la compréhension et la communication interculturelle.

Chapitre un

UN PROFIL DES ÉLEVES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

INTRODUCTION

Le présent chapitre est une description, principalement quantitative, des élèves des communautés culturelles. A l'aide de données statistiques provenant de diverses sources et d'informations plus qualitatives nous avons élaboré un profil des populations qui font l'objet de notre mandat: Combien y a-t-il d'élèves des communautés culturelles dans les écoles et quelle est leur importance? Quelle est leur origine, leur langue? Où sont-ils concentrés et quelles sont les caractéristiques des écoles qui les reçoivent? A notre avis, ces informations sont essentielles pour connaître la situation scolaire des élèves des communautés culturelles et celle des écoles qui les reçoivent. Elles sont aussi le point de départ pour bien comprendre la nécessité et même l'urgence de tenir compte du caractère multiculturel du Québec dans l'éducation des jeunes et de les préparer adéquatement à vivre dans une telle société.

1.1 Une estimation du nombre d'élèves des communautés culturelles

L'évaluation des effectifs scolaires des différentes communautés culturelles est très complexe. Comme nous l'avons vu, les indices statistiques habituellemet utilisés dans les recensements ne permettent pas, pris isolément, de bien circonscrire la réalité des communautés culturelles. Malgré leurs limites, nous avons utilisé les critères de

la langue maternelle et de la langue d'usage qui se trouvent dans le Formulaire de déclaration de fréquentation scolaire du ministère de l'Éducation. A ce premier groupe de population, ainsi repéré, nous avons ajouté des estimations de la population scolaire d'origine haïtienne, de celle appartenant à la communauté noire anglophone et de celle de la communauté juive anglophone et francophone.

Les données provenant du MEQ(1) indiquent qu'au 30 septembre 1983 il y avait 65 026 enfants de langues maternelles autres que le français, l'anglais et les langues amérindiennes dans les écoles préscolaire, primaire et secondaire publiques et privées. A ces élèves appartenant à des groupes linguistiques, il faut rajouter ceux des deux principales communautés culturelles qui ne sont pas repérées dans ces statistiques, les Noirs et les Juifs. Des estimations des élèves de ces communautés (2) indiquent qu'il y avait en 1983-1984 plus de 10 000 élèves d'origine haïtienne dans le réseau scolaire, de 10 000 à 15 000 élèves noirs anglophones et 12 700 élèves juifs. Si l'on choisit le chiffre médian de 12 500 élèves noirs anglophones, il y aurait au préscolaire, primaire et secondaire 100 226 enfants de communautés culturelles, ce qui représente 10% de la clientèle scolaire totale de l'année scolaire 1983-1984.

---

(1) Toutes les données de clientèle pour l'année scolaire 1983-1984 viennent du Fichier-élève du MEQ.

(2) Pour les Haïtiens: étude de Claire Benjamin du MCCI;
Pour les Noirs anglophones: le Comité à partir d'une étude de Yvan Turcotte du MCCI;
Pour les Juifs: données fournies par l'Association des écoles juives.

Il résulte de l'utilisation du critère de la langue maternelle une sous-estimation de l'importance numérique des élèves des communautés culturelles puisque l'on passe de 65 026 enfants allophones à 100 226 enfants de communautés culturelles, soit un écart de 35 200, ce qui augmente la population recensée de 54%.

Dans la suite du présent chapitre, nous utiliserons surtout les données venant du MEQ, ce qui signifie qu'il s'agit de groupes linguistiques qui n'englobent pas la totalité des élèves des communautés culturelles.

1.2 Les caractéristiques de la clientèle

1.2.1 La répartition linguistique et ethnique

Au 30 septembre 1983, il y avait dans le réseau scolaire public préscolaire, primaire et secondaire 59 633 enfants allophones, soit 5,6% de la population scolaire de ce réseau(1). Dans le Formulaire de déclaration de fréquentation scolaire du MEQ on trouve les langues suivantes: français, anglais, langues amérindiennes, italien, grec, allemand, polonais, hébreu, espagnol, portugais, arabe, autre. En 1984-1985, le créole apparaît pour la première fois. Le formulaire spécifie par ailleurs le lieu de naissance selon les catégories suivantes: Québec, ailleurs au Canada, à l'étranger, ce qui ne donne aucune indication sur les enfants nés au Québec de parents immigrants.

La répartition linguistique des élèves allophones est présentée au Tableau 1.

---

(1) Ces données ne comprennent pas les enfants entrés au Canada "non documentés" et ceux en attente de statut. Il semble que leur nombre soit minime. Ces chiffres concernent le réseau des écoles des commissions scolaires uniquement.

Tableau 1

Répartition des enfants allophones selon leur langue maternelle. Année scolaire 1983-1984. Réseau public.

Langue maternelle	Nombre	%
Italien	20 530	34,43
Grec	8 005	13,43
Allemand	861	1,45
Polonais	778	1,31
Hébreu	380	0,64
Espagnol	5 440	9,13
Portugais	4 399	7,38
Arabe	901	1,51
Autres	18 339	30,76
Total	59 633	100,00

Dans le réseau des écoles publiques, les communautés culturelles implantées au Québec depuis près de trente ans comme les Italiens et les Grecs, comptent pour près de la moitié des enfants allophones. Ces deux groupes linguistiques sont les deux plus importants après les groupes francophone et anglophone. Cependant, il est bon de rappeler que les élèves Noirs qui n'apparaissent pas dans ces statistiques constituent, de fait, le groupe le plus important numériquement puisqu'ils sont environ 22 500.

La communauté portugaise qui compte 4 400 enfants s'est implantée au Québec vers les années 50, et elle continue d'accueillir de nouveaux membres.

Les communautés culturelles de langue espagnole qui comptent 5 440 enfants proviennent surtout des pays latino-américains puisque ces dix dernières années, il est arrivé au Québec 16 000 immigrants en provenance d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud.

La catégorie "autres" compte 18 339 élèves: ces enfants appartiennent à la fois à des communautés installées au Québec depuis longtemps et à des communautés arrivées récemment. Cependant, la distribution des enfants de 0 à 14 ans au Québec selon les principaux groupes linguistiques que l'on trouve au Tableau 2, permet de croire que ce sont les enfants de langues indochinoises qui en constituent le groupe le plus important.

Même si les données présentées dans les tableaux 1 et 2 excluent une partie des enfants Noirs, haïtiens et anglophones, il est intéressant de mentionner leur origine.

Depuis la dernière décennie, plus de 25 000 immigrants sont venus d'Haïti. Cette population, ajoutée à celle déjà présente au Québec, était évaluée par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration à près de 36 500 personnes en 1982(1). Selon une autre estimation du MCCI faite en 1984, il y aurait plus de 10 000 élèves de 5 à 16 ans d'origine haïtienne dans le réseau scolaire du Québec, en

---

(1) Benjamin, Claire, Considérations sur l'évolution démographique de la population haïtienne au Québec, MCCI, juin 1983.

faisant abstraction des jeunes de plus de 16 ans qui peuvent encore fréquenter l'école secondaire. Près de 6 000 d'entre eux seraient nés au Québec et plus de 4 000 en Haïti.

Un rapport de la communauté noire soumis au Conseil supérieur de l'éducation en 1978(1) soulignait que les enfants anglophones noirs qui sont entre 10 000 et 15 000(2), proviennent à 70% des Caraïbes, l'autre 30% étant constitué de Noirs d'origine canadienne, américaine, africaine, sud-américaine.

Les élèves de la communauté juive sont environ 12 730 au total dont 7 500 fréquentent les écoles du réseau public d'enseignement.

Les compilations faites au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration de la population immigrée selon le lieu de naissance permettent de croire que les enfants fréquentant l'école québécoise proviennent de plus de cent pays d'origine et parlent plus de soixante langues maternelles différentes.

---

(1) Groupe de travail sur l'éducation de la communauté noire. Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec remis au Comité d'étude sur les affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'éducation. Juillet 1978.

(2) Turcotte, Yvan, Évaluation des populations des communautés noires, MCCI, janvier 1984; cette étude évalue à 65 000 la population noire anglophone.

Tableau 2

Nombre d'enfants de 0-14 ans dans chaque groupe linguistique (selon la langue maternelle) Québec, Recensement du Canada 1981, compilation spéciale

Langue maternelle	Nombre d'enfants de 0-14 ans
Français	1 178 156
Anglais	146 166
Italien	23 131
Grec	11 132
Amérindien	8 076
Portugais	6 068
Espagnol	4 500
Chinois	2 994
Vietnamien	2 043
Inuktituk (Inuit)	1 981
Arménien	1 652
Arabe	1 634
Allemand	1 395
Indo-pakistanais	1 148
Cambodgien	1 048
Yiddish	992
Kamtai (Laotien)	841
Polonais	737
Yougoslave	563
Hébreu	529
Ukrainien	420

Tableau 2(1)

Nombre d'enfants de 0-14 ans dans chaque groupe linguistique (selon la langue maternelle) Québec, Recensement du Canada 1981, compilation spéciale (suite)

Langue maternelle	Nombre d'enfants de 0-14 ans
Hongrois (Magyar)	398
Roumain	164
Russe	156
Tchèque	145
Néerlandais	143
Philippin	135
Iranien	120
Coréen	115
Japonais	115
Turc	74
Lithuanien	55
Suédois	55
Slovaque	46
Tagal	42
Flamand	40
Finlandais	30
Letton	29
Danois	25
Estonien	5
Total	1 397 098

(1) Baillargeon, Mireille, Ste-Marie Gisèle Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, MCCI, septembre 1982.

Ces données sur la répartition linguistique des élèves ne concernent que le réseau des écoles publiques. Il n'a pas été possible d'obtenir dans les délais prévus, des informations sur la répartition linguistique des allophones fréquentant le réseau des institutions privées.

1.2.2 Le moment de l'arrivée au Québec

Lorsque l'on examine la question de l'intégration à une société nouvelle et à son système scolaire, le moment de l'arrivée au Québec est important. Les enfants des communautés culturelles ont des situations différentes face à l'école selon qu'ils appartiennent à une communauté d'immigration ancienne ou récente.

Certaines communautés, surtout celles qui sont établies au Québec depuis longtemps, sont en mesure d'offrir à leurs nouveaux membres le soutien dont ils ont besoin pour s'adapter à leur nouveau pays. Elles sont aussi en mesure d'intervenir auprès de divers organismes publics pour aider à résoudre certains problèmes. Par contre, des communautés nouvelles ou certaines ayant peu de membres installés au Québec ne peuvent pas toujours jouer un rôle actif au plan scolaire auprès de leurs enfants. La situation d'immigration ancienne ou nouvelle et le niveau d'organisation des communautés constituent donc des données à bien connaître.

1.2.3 La situation socio-économique des communautés culturelles

Il y a des différences notables dans la situation socio-économique des membres des communautés culturelles. Alors qu'au Québec, les personnes nées à l'étranger avaient atteint en 1971 un niveau de prospérité équivalent et même supérieur à celui de la moyenne, on notait déjà l'existence de difficultés économiques chez les nouveaux arrivants(1). Le maintien d'un flux régulier d'immigration, la diversification de la provenance géographique et la détérioration de l'économie ont rendu plus difficile des conditions d'adaptation des immigrants arrivés après 1971.

La situation matérielle et psychologique du nouveau arrivant, plus précaire dans le cas des réfugiés, se répercute sur les conditions de vie. Plusieurs se trouvent dans l'obligation de s'installer dans des quartiers défavorisés et ils ont des revenus familiaux qui se situent sous le seuil de la pauvreté. Aux difficultés que pose l'adaptation à une nouvelle société s'ajoutent celles liées à la pauvreté pour un grand nombre d'arrivants récents.

Il est certain que la pauvreté n'est pas le propre des membres de communautés culturelles; bien des membres des communautés d'accueil vivent aussi dans des conditions de vie précaires et pénibles.

---

(1) A. Richmond et W.E. Kalback, Degré d'adaptation des immigrants et leurs descendants (1980), p. 29 à 63.

Cependant, il s'agirait d'une pauvreté différente de celle des Québecois de souche. On attribue cette pauvreté "à l'ignorance de la langue du pays, à une situation matérielle précaire au départ, à une absence d'éducation poussée, à la rareté des emplois en période de crise ... à la discrimination à l'emploi qu'on exerce à l'endroit des immigrants, aux moindres ressources et réseaux qui leur sont accessibles et enfin à leur inadaptation fonctionnelle au mode d'utilisation des ressources existantes"(1). A conditions socio-économiques égales, on souligne cependant leur combativité face à la pauvreté.

1.3 La répartition de la clientèle dans les secteurs français et anglais

En 1983-1984, il y avait 65 026 enfants allophones dans les réseaux scolaires public et privé, soit 6,2% de la clientèle. En 1970, ils ne représentaient que 3%. Leur poids s'est donc beaucoup accru. Dans le réseau public, ils représentent 5,6% de la clientèle et 7,4% dans le réseau privé.

1.3.1 La répartition dans le réseau public

Au plan linguistique, l'évolution de la population scolaire montre de nombreux changements. Au début des années '70, les allophones fréquentaient l'école anglaise, 73% à 85% d'entre eux étant inscrits à l'école anglaise selon les années(2).

---

(1) Laperrière, Anne, L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles, CSIM, décembre 1983.

(2) St-Germain, Claude, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires. Dossiers du Conseil de la langue française, 1980.

En 1976-1977, l'année précédant la Charte de la langue française, 17,8% des allophones fréquentaient l'école française; en 1983-1984, 40,4% des allophones étaient à l'école publique française. La proportion des allophones inscrits en maternelle était de 67,8%. Comme il ne s'est pas encore écoulé onze années depuis l'adoption de la loi 101, soit la durée d'un cours normal d'études primaire et secondaire, la croissance des effectifs allophones dans l'école française se poursuivra encore jusqu'en 1987 au primaire et jusqu'en 1991 au secondaire(1). L'évolution vers l'enseignement en français depuis l'année 1978-1979 est illustrée au Tableau 3.

---

(1) Côté, Albert, Prévisions des populations scolaires du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, septembre 1983.

Tableau 3

Évolution de la répartition des allophones dans les secteurs d'enseignement en français et en anglais. Réseau public(1)

Langue d'enseignement	Année scolaire					
	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84
Préscolaire						
Français	57,5	68,3	71,3	68,5	66,9	67,9
Anglais	42,5	31,7	28,2	31,5	33,1	32,2
Primaire						
Français	29,4	35,3	41,8	48,8	54,7	58,9
Anglais	70,5	64,2	58,2	51,2	45,2	41,1
Secondaire						
Français	18,4	21,9	26,7	28,8	32,1	35,8
Anglais	81,6	78,1	73,3	71,2	67,9	64,2
Total						
Français	27,3	32,5	38,7	41,1	44,9	48.7
Anglais	72,7	67,5	61,3	58,9	55,1	51,3

(1): LE CORRE, René et COTÉ, Danielle, La situation linguistique dans les établissements d'enseignement, Direction des études économiques et démographiques, secteur de la planification, juillet 1983, p.28.

Selon leur arrivée plus ou moins récente au Québec, les communautés culturelles se distribuent différemment dans les écoles publiques françaises ou anglaises. Les communautés culturelles d'immigration ancienne, les Italiens venus au début du siècle et les Italiens et les Grecs immigrés vers les années '50 et '60 fréquentent très majoritairement l'école anglaise, la plus grande partie d'entre eux ayant acquis, en vertu de la loi 101, le droit de poursuivre leur scolarité à l'école anglaise. Actuellement, les trois quarts des élèves italiens et grecs sont inscrits à l'école anglaise. Comme l'immigration venant d'Italie et de Grèce est moins importante ces dernières années, il y a tout lieu de croire que la situation demeurera sensiblement la même.

Les Portugais, immigrés au Québec à partir des années '60 jusqu'au milieu des années '70, ont choisi surtout l'école française; plus de 60% des enfants d'âge scolaire y sont inscrits. Il en va de même des communautés hispanophones arrivées ces dix dernières années; plus de 80% de leurs enfants sont inscrits à l'école française.

Les élèves de langue allemande, très dispersés sur le territoire du Québec, fréquentent presque également les écoles anglaises et françaises. Les élèves de langue polonaise se retrouvent à 63,7% à l'école française, ceux de langue arabe à 76% et ceux de langue hébraïque à 66%. Les élèves classés de langue "autre" dont près de la moitié viennent du Sud-Est asiatique fréquentent à 65% les écoles françaises.

Les élèves Noirs anglophones d'origine canadienne fréquentent l'école anglaise de même que ceux d'origine caraïbéenne qui sont arrivés avant l'adoption de la Charte de la langue française. Les nouveaux

arrivants fréquentent l'école française. Les élèves noirs d'origine haïtienne et africaine fréquentent l'école française.

Traditionnellement les élèves juifs ont fréquenté l'école anglaise. Depuis l'avènement d'écoles protestantes françaises, les enfants de la communauté sépharade fréquentent l'école française.

Il faut finalement noter que dans l'ensemble du réseau public français, les enfants allophones représentent 3,43% de la clientèle. Dans le réseau public anglais, ils représentent 26,1% des effectifs.

1.3.2 La répartition dans le réseau privé

La très grande majorité des allophones qui fréquentent le réseau privé d'enseignement le font en français. Le tableau suivant montre l'évolution de 1978-1979 à 1982-1983.

Tableau 4

Évolution de la répartition des allophones dans les secteurs d'enseignement français et anglais. Réseau privé(1)

Années scolaires	Langues d'enseignement	
	Français	Anglais
1978-1979	74,5	25,5
1979-1980	72,9	27,1
1980-1981	76,3	23,7
1981-1982	82,7	17,3
1982-1983	83,8	16,2

(1) LE CORRE, René et COTÉ, Danielle. La situation linguistique dans les établissements d'enseignement. Direction des études économiques et démographiques. Secteur de la Planification. Juillet 1983. p.17.

La tendance est la même dans le réseau privé que celle observée dans le réseau public. Le mouvement a cependant beaucoup moins d'ampleur, les allophones fréquentant déjà à près de 75% l'école privée de langue française en 1978-1979.

1.4 La répartition géographique de la clientèle

Les enfants allophones recensés dans les statistiques représentent 5,6% de la population scolaire totale du réseau public pré- scolaire, primaire et secondaire. A l'échelle du Québec, leur importance est minime. Cependant, leur répartition dans les régions du Québec étant très inégale il faut regarder la situation de chaque région pour avoir un portrait de la réalité, ce qui est présenté dans les deux tableaux suivants.

Tableau 5

Répartition des élèves allophones dans les régions du Québec. Année scolaire 1983-1984. Réseau public.

Régions	Nombre	%
Bas St-Laurent/Gaspésie	80	0,14
Saguenay/Lac St-Jean	162	0,28
Québec	1 004	1,69
Trois-Rivières	418	0,70
Estrie	520	0,88
Montréal	47 088	78,97
Laval-Laurentides-Lanaudière	5 063	8,49
Longueuil	4 288	7,20
Outaouais	740	1,24
Abitibi-Témiscamingue	162	0,28
Côte-Nord	108	0,19
Total	59 633	100,00

Tableau 6

Proportion d'élèves allophones dans chacune des régions. Année scolaire 1983-1984. Réseau public.

Régions	%
Bas St-Laurent/Gaspésie	0,18
Saguenay/Lac-St-Jean	0,29
Québec	0,57
Trois-Rivières	0,57
Estrie	0,86
Montréal	21,51
Laval-Laurentides-Lanaudière	3,52
Longueuil	2,51
Outaouais	1,41
Abitibi-Témiscamingue	0,43
Côte-Nord	0,47

Les communautés culturelles se sont donc traditionnellement concentrées dans la région de Montréal. Le phénomène se répercute dans la population scolaire: en 1983-1984, 95% des élèves allophones (56 437 enfants), fréquentaient les écoles des commissions scolaires de la région de Montréal, soit les régions de l'Ile de Montréal, de Laval-Laurentides et de Longueuil; 80%, soit 47 086 enfants étaient sur l'Ile de Montréal. En chiffre absolu, la population scolaire allophone vivant en province représentait 3 196 élèves. Le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a mis en oeuvre ces dernières années une politique de décentralisation vers les régions, ce qui explique la présence à Québec, dans l'Outaouais et l'Estrie d'un certain nombre d'enfants allophones.

Lorsqu'on examine la répartition régionale des enfants des communautés culturelles selon leur langue maternelle, la même situation s'observe comme le montre le tableau 7.

Tableau 7

Répartition régionale des élèves selon leur langue maternelle. Année scolaire 1983-1984

Régions		Langues maternelles								
		Italien	Grec	Allemand	Polonais	Hébreu	Espagnol	Portugais	Arabe	Autres
Bas St-Laurent/Gaspésie	N	1	-	1	1	-	14	-	-	63
	%						0,3			0,3
Saguenay/Lac St-Jean	N	2	177	77	20	-	15	-	1	118
	%		2,2	8,2	2,5		0,3			0,5
Québec	N	28	30	23	6	3	321	15	13	565
	%	0,1	0,4	2,4	0,7	0,8	7,2	0,3	1,4	3,1
Trois-Rivières	N	9	13	127	2	-	35	-	12	222
	%		0,1	13,6	0,2		0,7		1,3	1,2
Estrie	N	29	19	55	4	-	103	7	20	283
	%	0,1	0,2	5,9	0,5		2,3	0,2	2,2	1,5
Longueuil	N	393	624	217	59	16	552	221	84	2 112
	%	1,9	7,7	23,3	7,4	4,2	12,4	5,0	9,3	11,5
Laval-Laurentides/ Lanaudière	N	1 346	1 428	171	26	111	556	214	113	1 098
	%	6,5	17,8	18,3	3,2	29,2	12,5	4,8	12,5	5,9
Ile de Montréal	N	18 678	5 866	228	647	248	2 674	3 711	618	13 416
	%	91,0	73,3	24,4	81,2	65,3	60,2	84,4	68,6	73,2
Outaouais	N	17	6	25	11	2	85	215	34	345
	%	0,1	0,1	2,6	1,4	0,5	1,9	4,9	3,8	1,9
Abitibi-Témiscamingue	N	13	2	7	16	-	74	2	2	46
	%			0,8	2,0		1,6		0,2	
Côte-Nord	N	14	-	-	4	-	11	14	4	61
	%				0,5		0,2	0,3	0,4	0,3
Total		20 530	8 005	931	796	380	4 440	4 399	901	18 329

En somme, alors que dans l'ensemble des écoles du Québec six élèves sur cent sont de langue maternelle autre que le français, l'anglais et les langues amérindiennes, sur l'Ile de Montréal c'est plus d'un élève sur cinq qui est allophone. Si l'on ajoute aux élèves allophones ceux des communautés haïtienne, noire anglophone et juive qui fréquentent l'école publique c'est 35% des effectifs scolaires de l'Ile de Montréal qui appartiennent à des commuautés culturelles. C'est donc dans les commissions scolaires de l'Ile de Montréal que la présence des enfants des communautés culturelles est significative et a un impact sur le visage de l'école.

1.5 La répartition de la clientèle dans les commissions scolaires de l'Ile de Montréal

Dans l'fle de Montréal, les élèves allophones sont concentrés dans quelques commissions scolaires comme le montrent les deux tableaux qui suivent:

Tableau 8

Répartition des élèves allophones dans les commissions scolaires de l'fle de Montréal. Année scolaire 1983-1984.

Commissions scolaires	Nombre	%
Baldwin-Cartier	1 324	2,80
CECM	25 240	53,50
CEPGM	9 769	20,70
Jérôme Le Royer	5 332	11,30
Lakeshore	938	1,98
Ste-Croix	2 414	5,11
Sault Ste-Marie	2 074	4,39
Verdun	84	0,17
Total	47 175	100,00

Tableau 9

Proportion d'élèves allophones dans chacune des commissions scolaires de l'Ile de Montréal. Année scolaire 1983-1984

Commissions scolaires	%
Baldwin-Cartier (1)	7,92
CECM (1)	23,54
CEPGM (2)	30,39
Jérôme Le Royer (1)	24,65
Lakeshore (2)	8,20
Ste-Croix (1)	27,05
Sault Ste-marie (1)	15,38
Verdun (1)	1,39
Ensemble de l'Ile de Montréal	21,51

(1) Commission scolaire catholique

(2) Commission scolaire protestante

Il apparaît que les élèves allophones sont concentrés dans les commissions scolaires du centre et de l'est de l'Ile de Montréal où ils représentent un élève sur cinq. Il est utile de rappeler ici que les élèves de la communauté noire anglophone fréquentent en grande partie les écoles de la CEPGM, les élèves haïtiens se retrouvent à la CEPGM, à la CECM et à la commission scolaire Jérôme Le Royer, les élèves de la communauté juive se concentrent dans les écoles de la CEPGM, ce qui augmente l'importance réelle des élèves des communautés culturelles dans ces commissions scolaires.

1.6 La répartition de la clientèle dans les secteurs linguistiques des commissions scolaires de l'Ile de Montréal

Toutes les commissions scolaires de l'Ile ont un secteur français et un secteur anglais. L'importance des enfants des communautés culturelles dans chacun est très variable. En 1983-1984 dans l'ensemble de l'Ile, 62,4% des allophones étudiaient aux secteurs anglais et 37,6% aux secteurs français.

Cependant, la répartition linguistique de la clientèle des secteurs français et anglais de chacune des commissions scolaires est intéressante. Les données par secteur linguistique sont présentées aux deux tableaux 10 et 11.

Tableau 10

Répartition des effectifs scolaires selon la langue maternelle et la langue d'enseignement. Année scolaire 1983-1984

Langue d'enseignement	Langue maternelle		
	Français	Anglais	Autres
Jérôme Le Royer			
anglais	6,3	20,5	73,2
français	90,5	1,1	8,4
CECM			
anglais	6,0	32,0	62,0
français	82,5	2,1	15,4
Baldwin Cartier			
anglais	4,5	89,1	6,4
français	73,7	27,5	8,8
Sault St-Louis			
anglais	4,1	60,2	35,7
français	88,0	4,5	7,5
Ste-Croix			
anglais	6,7	61,5	31,8
français	67,8	6,1	26,0
Verdun			
anglais	6,1	91,9	2,0
français	97,0	1,9	1,1
CEPGM			
anglais	2,3	70,1	27,7
français	45,2	12,2	42,6
Lakeshore			
anglais	1,5	90,9	7,6
français	12,5	71,0	16,5

Tableau 11

NOMBRE D'ENFANTS SELON LA LANGUE MATERNELLE
EN MILIEU SCOLAIRE AU 30 SEPTEMBRE 1983

Commission scolaire	Français	Anglais	Amér.	Ital.	Grec	Allem.	Polon.	Hébreu	Espag.	Portug.	Arabe	Autre	Total
Jérôme-Le Royer													
Sect. anglais	322	1 039	43	3 519	7	4	19	1	38	43	6	30	5 071
Sect. français	14 986	184	45	884	27	1	24	1	198	57	50	372	16 879
C.E.C.M.													
Sect. anglais	1 123	6 014	---	9 008	406	11	108	---	213	1 259	---	613	18 755
Sect. français	73 018	1 854	---	2 726	638	22	248	---	2 201	2 006	2	5 779	88 494
Baldwin-Cartier													
Sect. anglais	251	4 952	---	122	8	5	11	---	38	25	16	125	5 553
Sect. français	8 227	1 950	4	94	67	30	32	6	181	54	123	386	11 154
Sault-St-Louis													
Sect. anglais	157	2 305	5	1 080	24	2	36	---	15	63	2	143	3 832
Sect. français	8 511	432	1	235	39	4	53	1	84	54	23	215	9 652
Ste-Croix													
Sect. anglais	108	996	---	167	69	3	8	2	33	24	42	168	1 620
Sect. français	4 960	444	2	65	180	17	30	15	250	29	181	1 130	7 303

Tableau 11 (suite)

NOMBRE D'ENFANTS SELON LA LANGUE MATERNELLE
EN MILIEU SCOLAIRE AU 30 SEPTEMBRE 1983

Commission scolaire	Français	Anglais	Amér.	Ital.	Grec	Allem.	Polon.	Hébreu	Espag.	Portug.	Arabe	Autre	Total
Verdun													
Sect. anglais	43	736	---	10	1	---	---	---	3	4	---	4	801
Sect. français	5 098	98	---	2	8	1	---	---	14	2	4	31	5 258
C.E.P.G.M.													
Sect. anglais	583	18 075	27	661	3 290	39	47	59	103	50	50	2 820	25 804
Sect. français	2 734	737	10	85	911	20	23	136	280	21	42	1 041	6 040
Lakeshore													
Sect. anglais	157	9 613	5	18	164	59	8	22	18	10	32	466	10 572
Sect. français	109	618	2	---	27	10	---	5	5	---	5	89	870

1.6.1 La situation dans les secteurs anglais

Les secteurs anglais à Jérôme-Le-Royer et à la CECM comptaient respectivement 73,2% et 62% de leur clientèle scolaire de langue maternelle autre que le français et l'anglais; les élèves de langue italienne formaient le groupe le plus nombreux, avant les anglophones. A Ste-Croix et Sault-St-Louis, plus de 30% des élèves n'étaient ni de langue française, ni de langue anglaise. A Baldwin- Cartier et Verdun, ils comptaient pour moins de 10% de la clientèle. Quant à la CEPGM, elle accueillait 27,7% d'allophones dans son secteur anglais: les élèves d'origine grecque formaient le groupe allophone le plus important. A Lakeshore, moins de 10% des élèves inscrits étaient allophones.

Dans ces secteurs, il n'est pas possible d'évaluer l'importance des communautés noire et juive.

1.6.2 La situation dans les secteurs français

Le secteur français de la CEPGM comptait 42,6% d'allophones auxquels il faudrait ajouter une partie des enfants d'origine haïtiens dont les parents déclarant souvent le français comme langue maternelle plutôt que le créole et des enfants de la communauté juive. Les allophones compteraient en fait pour près du 66% d'après une évaluation approximative faite par la commission scolaire.

A la commission scolaire Ste-Croix, on dénombrait 26% d'allophones, à la CECM 15,4%. Cette clientèle est composée de communautés culturelles implantées au Québec depuis moins de dix ans:

on y retrouve surtout, des Vietnamiens, des Laotiens, des Cambodgiens, des Portugais, des Latino-Américains et des Haïtiens.

1.6.3 Des prévisions de clientèle des secteurs linguistiques

Depuis l'adoption de la Charte de la langue française, la population scolaire du secteur français des commissions scolaires protestantes de l'Ile de Montréal a plus que quatruplé; le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal prévoit qu'il y aura plus de 10 000 élèves dans ces secteurs en 1988, alors qu'il y en avait 6 900 en 1983-84(1).

Selon les mêmes prévisions, aux secteurs français des commissions scolaires catholiques, les effectifs augmenteront au primaire jusqu'en 1987 et diminueront au secondaire jusqu'en 1988. Quant aux secteurs anglais, ils sont en décroissance importante.

1.7 La clientèle des écoles

1.7.1 La densité de clientèle des communautés culturelles dans les écoles de la région de Montréal

A partir de données statistiques sur la langue d'usage et la langue d'enseignement nous avons tenté d'établir la densité de clientèle des communautés culturelles dans les écoles de la région de Montréal, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves dont la langue habituellement parlée à la maison n'est pas la langue d'enseignement de l'école. Cet indice est relatif puisque d'une part les statistiques concernant la

---

(1) Op. cit., Côté, p.18.

clientèle des écoles classent les élèves en deux catégories: ceux qui partagent la langue d'enseignement de l'école et les autres. Dans cette dernière catégorie on peut trouver aussi bien des francophones que des anglophones et des allophones. D'autre part cet indice ne tient pas compte des élèves des communautés noire et juive.

Nous avons établi trois catégories de densité de clientèle des écoles. Les écoles à faible densité sont celles qui ont moins de 21% de leurs élèves qui ont une langue d'usage différente de la langue d'enseignement de l'école. Les écoles à densité moyenne ont de 21% à 60% de ces élèves et les écoles à forte densité ont 61% et plus de ces élèves.

1.7.1.1 Les écoles des régions de Laval-Laurentides-Lanaudière et de Longueuil

Un regard sur la composition linguistique des écoles de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière montre qu'au secteur français, les élèves dont la langue d'usage n'est pas le français sont dispersés sur l'ensemble du territoire; à quelques exceptions (cinq écoles d'une densité de 25%), toutes les écoles françaises ont moins de 5% de clientèle non francophone. Au secteur anglophone, on note la présence assez importante de francophones et dix écoles secondaires de l'Ile Jésus reçoivent une clientèle italienne ou grecque importante.

Sur la rive sud, la clientèle est très dispersée: il n'y a pas d'écoles qui ont une densité significative.

1.7.1.2 Les écoles de l'île de Montréal

1.7.1.2.1 Les écoles françaises

La clientèle allophone n'est pas répartie également dans les écoles de l'Ile de Montréal. La concentation de clientèle, nous l'avons vu, varie selon les commissions scolaires, selon leurs secteurs français et anglais et aussi selon les secteurs géographiques.

La clientèle non francophone des écoles françaises des commissions scolaires de l'ouest de l'Ile de Montréal, Lakeshore et Baldwin-Cartier est à très grande majorité anglophone.

Au sud-ouest de Montréal, la situation est différente. A la commission scolaire de Verdun, aucune école n'accueille une clientèle allophone importante. A Sault-St-Louis, douze écoles sur dix-sept ont une faible densité: dans les cinq écoles à moyenne densité, la clientèle provient surtout de communautés culturelles récemment arrivées.

A l'est de l'Ile de Montréal, la clientèle non francophone de Jérôme-Le Royer provient du seul territoire de St-Léonard. Les écoles accueillent en majorité des enfants italiens, mais on y retrouve aussi une clientèle "autre" significative: elle provient des communautés haïtienne, vietnamienne, cambodgienne et laotienne.

Les commissions scolaires du centre de l'Ile, Ste-Croix, CECM et CEPGM regroupent les écoles à plus forte densité de clientèle provenant des communautés culturelles. A la commission scolaire Ste-Croix, dix

écoles sur seize en reçoivent de 10% à 40% de leurs effectifs et deux écoles de 40% à 80%; ces écoles accueillent une forte proportion d'enfants du Sud-Est asiatique.

Le secteur français de la CEPGM, est celui qui, proportionnellement, accueille le plus d'allophones, soit 42,6% de sa clientèle, et plus probablement 66% en comptant les enfants haïtiens. Toutes les écoles ont une densité de plus de 10% d'allophones et plus de la moitié ont une densité supérieure à 60%. Ces écoles accueillent une clientèle très diversifiée: les Grecs forment le groupe le plus nombreux suivi des élèves cambodgiens, laotiens, vietnamiens. Notons que les francophones qui y sont inscrits proviennent majoritairement de communautés culturelles francophones d'Europe, d'Afrique du Nord, ou d'Haïti pour autant qu'on puisse définir cette communauté comme francophone.

A la CECM, le quart des écoles (42/162) ont une densité de plus de 21%. La plupart sont des écoles multiethniques où sont concentrés des élèves de diverses communautés arrivées depuis 1975. Les groupes prédominant sont les Haïtiens, les Vietnamiens, les Laotiens, les Cambodgiens, les Portugais et les Latino-Américains. C'est au primaire que nous retrouvons les clientèles les plus denses: 36 écoles ont une densité de plus de 20% dont 16 de plus de 40%. Au secondaire, mise à part une école qui ne regroupe que des classes d'accueil, une seule école accueille 50% d'élèves non francophones et cinq plus de 20%.

1.7.1.2.2 Les écoles anglaises

La concentration des clientèles répond sensiblement au même modèle qu'en milieu francophone: il y a là des concentrations dans certaines commissions scolaires et dans certaines écoles.

Les écoles anglaises des commissions scolaires de l'ouest de l'Ile de Montréal, Lakeshore et Baldwin-Cartier, se caractérisent par une très faible présence d'élèves allophones et par une plus forte présence des francophones puisque le groupe linguistique prédominant, après les anglophones, est celui des francophones admissibles à l'enseignement en anglais. A Verdun, il n'y a pas de clientèle allophone significative, moins de 10%. A Sault-St-Louis, on note la présence d'une clientèle francophone significative qui est suivie des groupes italiens et "autres": compte tenu des francophones, la densité des 17 écoles varie de 16,8% à 46,2%.

A Jérôme-Le-Royer, c'est la communauté italienne qui prédomine. Le secteur anglais accueille plus de 1 900 élèves ayant l'italien comme langue d'usage, soit 37,7% de la clientèle totale du secteur. Il y a cependant 2 500 élèves dont la langue maternelle est l'italien. Pour cette communauté ancienne, le phénomène de transfert linguistique est donc important. La situation est semblable au primaire et au secondaire. Comme au secteur français, c'est sur le territoire de St-Léonard que l'on trouve la plus forte clientèle italienne.

Les commissions scolaires du centre de l'Ile Ste-Croix, CECM et CEPGM accueillent les clientèles non anglophones les plus denses. A la

commission scolaire Ste-Croix, quatre écoles primaires et secondaires sur cinq, comptent une clientèle non anglophone de plus de 40%. Cette clientèle est très diversifiée: en plus des francophones et des Italiens, on y retrouve des Grecs, des Chinois et un certain nombre de la catégorie "autres".

Dans presque toutes les écoles anglaises de la CECM, les élèves allophones sont de langue italienne, quelques écoles recevant des jeunes Portugais. Selon les quartiers, les écoles auront des concentrations plus ou moins importantes. Plus de la moitié des écoles secondaires ont plus de 40% de clientèle non anglophone. Au primaire, les densités des écoles sont plus faibles. Dans la plupart, l'indice se situe entre 20% et 40%. A la CEPGM, enfin, la diversité des communautés culturelles demeure significative. La communauté grecque prédomine partout au primaire et au secondaire. Là aussi, les écoles secondaires ont les plus fortes densités. Nous observons chez cette clientèle le même phénomène de transfert linguistique que chez les Italiens.

Le tableau 12 présente pour les secteurs français et anglais des huit commissions scolaires de l'Ile de Montréal, le nombre d'écoles qui se situent dans chacune des catégories de densité de clientèle ayant une langue d'usage autre que celle de la langue d'enseignement.

Tableau 12

Densité (%) des clientèles des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Année scolaire 1983-1984.

Commissions scolaires	Nombre d'écoles dans chaque catégorie						Total des écoles
	0-10	11-20	21-40	41-60	61-80	81 +	
CECM							
Écoles françaises							
primaire	62	23	19	6	10	-	120
secondaire	22	10	5	2	-	1	40
Écoles anglaises							
primaire	6	7	11	2	1	-	27
secondaire	-	2	4	5	2	-	13
Sault St-Louis							
Écoles françaises							
primaire	7	3	5	-	-	-	15
secondaire	2	-	-	-	-	-	2
Écoles anglaises							
primaire	-	2	2	1	-	-	5
secondaire	-	1	1	-	-	-	2

Tableau 12 (suite)

Densité (%) des clientèles des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Année scolaire 1983-1984.

Commissions scolaires	Nombre d'écoles dans chaque catégorie						Total des écoles
	0-10	11-20	21-40	41-60	61-80	81 +	
Baldwin-Cartier							
Écoles françaises							
primaire	1	4	5	3	-	-	13
secondaire	-	3	1	-	-	-	4
Écoles anglaises							
primaire	3	5	1	-	-	-	9
secondaire	1	2	-	-	-	-	3
Ste-Croix							
Écoles françaises							
primaire	3	-	8	1	1	-	13
secondaire	-	1	2	-	-	-	3
Écoles anglaises							
primaire	-	-	1	2	-	-	3
secondaire	-	-	1	1	-	-	2

Tableau 12 (suite)

Densité (%) des clientèles des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Année scolaire 1983-1984.

Commissions scolaires	Nombre d'écoles dans chaque catégorie						Total des écoles
	0-10	11-20	21-40	41-60	61-80	81 +	
Verdun							
Écoles françaises							
primaire	7	-	-	-	-	-	7
secondaire	2	-	-	-	-	-	2
Écoles anglaises							
primaire	1	-	-	-	-	-	1
secondaire	1	-	-	-	-	-	1
Jérôme Le Royer							
Écoles françaises							
primaire	16	4	6	-	-	-	26
secondaire	4	1	1	-	-	-	6
Écoles anglaises							
primaire	-	-	3	3	-	-	6
secondaire	-	-	-	2	-	-	2

Tableau 12 (suite0

Densité (%) des clientèles des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Année scolaire 1983-1984.

Commissions scolaires	Nombre d'écoles dans chaque catégorie						Total des écoles
	0-10	11-20	21-40	41-60	61-80	81 +	
CEPGM							
Écoles françaises							
primaire	-	2	4	-	5	2	13
secondaire	-	-	-	1	2	-	3
Écoles anglaises							
primaire	20	8	5	3	1	-	37
secondaire	6	6	2	4	-	-	18
Lakeshore							
Écoles frnçaises							
primaire	-	-	-	-	-	2	2
secondaire	1	-	-	-	-	-	1
Écoles anglaises							
primaire	15	-	-	-	-	-	15
secondaire	4	-	-	-	-	-	4

1.7.1.2.3 Les écoles privées

Environ les deux tiers des écoles privées ont moins de 10% d'élèves allophones, le tiers ont entre 10% et 20% d'élèves qui ne partagent pas la langue d'enseignement. La moitié de ces écoles sont des écoles françaises, l'autre moitié partagée entre des écoles anglaises et des écoles bilingues. Enfin, deux écoles anglaises reçoivent entre 20% et 30% d'élèves allophones, ainsi que deux écoles secondaires de coiffure et une maternelle.

1.7.1.3 Les écoles primaires et secondaires des communautés culturelles

Dans la région métropolitaine, certaines communautés culturelles se sont donné des écoles pour l'éducation de leurs enfants. Les 21 écoles de la communauté juive reçoivent 5 108 élèves répartis ainsi: 3 934 au primaire et 1 174 au secondaire. Trois écoles de la communauté arménienne regroupent 881 élèves; elles desservent surtout une clientèle de la maternelle et du primaire. Enfin, deux écoles desservent la communauté grecque, l'école Socrate (1 333 élèves), associée à la CECM, et l'école Démosthène (403 élèves) sur l'Ile Jésus, associée à la commission scolaire Chomedey-Laval. Une école allemande à Dorval reçoit 65 élèves dont 60 à la maternelle et au primaire et 5 au secondaire.

1.7.2 Les types d'écoles publiques selon la répartition linguistique des clientèles et le milieu linguistique dominant

L'analyse de la répartition linguistique des clientèles scolaires et du milieu linguistique dominant du territoire de l'école permet de dégager huit types d'écoles publiques.

1. Une école dont la clientèle provient de communautés culturelles implantées au Québec depuis plus de dix ans, soit les Italiens et les Grecs, située dans un quartier à très forte concentration italienne ou grecque.

2. Une école dont la clientèle provient de la communauté noire située dans un quartier à très forte concentration de Noirs.

3. Une école dont la clientèle provient de communautés culturelles arrivées récemment au Québec, soit depuis moins de dix ans, située dans un quartier qui est le lieu d'arrivée des immigrants.

4. Une école française ou anglaise dont la clientèle est composée à la fois d'élèves de communautés anciennes et récentes, située dans un quartier francophone.

5. Une école française ou anglaise dont la clientèle est composée d'élèves de communautés anciennes et récentes, située dans un quartier anglophone.

6. Une école anglaise en milieu anglophone qui reçoit une clientèle provenant de communautés anciennes.

7. Une école anglaise en milieu anglophone qui reçoit une clientèle de communautés récentes.

8. Une école française fréquentée par une clientèle anglophone.

Il n'y a donc pas de modèle unique d'école accueillant une clientèle provenant de cultures différentes. Le paysage pédagogique de l'école non seulement sera influencé par la densité de sa clientèle provenant des communautés culturelles mais également par la composition linguistique de cette clientèle et probablement par les caractéristiques linguistiques et sociales du milieu.

1.7.3 Le milieu socio-économique des écoles

L'analyse des écoles selon la densité ethnique en regard de la Carte des milieux défavorisés de l'Ile de Montréal(1) nous permet de constater qu'une école à forte densité ethnique n'et pas nécessairement une école de milieu socio-économiquement faible. Cependant, sur l'ensemble des écoles primaires à forte et très forte densité (60% et plus) les trois quarts (9/12) sont des écoles désignées, c'est-à-dire des écoles qui selon les indices utilisés par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal sont considérées comme écoles de milieu socio-économiquement faible. A la CECM on remarque par ailleurs que parmi les écoles primaires à densité moyenne (40% à 60%), les trois quarts (6/8) sont des écoles désignées.

A la CEPGM, parmi les 14 écoles qualifiées de plus défavorisées, huit sont des écoles qui accueillent d'importantes clientèles des communautés culturelles.

---

(1) Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, carte des milieux défavorisés de l'Ile de Montréal, 1983.

Chapitre deux

LES ÉLÈVES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES: SITUATION ET SERVICES OFFERTS

INTRODUCTION:

Dans "L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action"; les objectifs de l'école sont définis en ces termes: "Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen"(1). L'école doit réaliser cette formation personnelle et sociale dans la plus grande égalité des chances possible. Elle doit permettre aux jeunes d'intégrer des connaissances et des expériences et elle leur inculque des valeurs intellectuelles, sociales, affectives, esthétiques, morales et religieuses pour leur plein épanouissement comme personne autonome et comme citoyen responsable. D'ailleurs, la Charte des droits et libertés de la personne reconnaît l'égalité des droits pour tout individu quelles que soient l'origine, la couleur, la langue, la religion ou les coutumes

L'école, par les moyens dont elle dispose pour la réalisation de ses fonctions d'enseignement, d'éducation et d'insertion sociale, rend possible ce qui est difficilement réalisable ailleurs dans la société. Tout en prolongeant l'action de la famille, le système scolaire en tant qu'institution organisée réalise les objectifs éducatifs que lui assigne la société à travers une structure qui articule les différents niveaux de formation de l'enfant de la maternelle, au primaire et au secondaire.

---

(1) L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, le ministère de l'Éducation, 1979, page 29.

Les programmes d'études constituent un des éléments importants de l'explicitation des visées éducatives de l'école et aussi des contenus d'apprentissage essentiels au développement de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et de techniques.

Des agents d'éducation voient à la réalisation de l'éducation scolaire à tous les niveaux de la structure.

L'action éducative de l'école se réalise à travers un ensemble de moyens d'ordre pédagogique et organisationnel: procédures administratives, modèles d'intervention, stratégies éducatives, projets expérimentaux, évaluation, etc.

Enfin, grâce au matériel didactique, aux manuels scolaires, aux moyens audio-visuels adaptés aux programmes d'études, l'enseignant peut satisfaire aux exigences d'un enseignement de qualité.

L'école est "le lieu de convergence de la culture; le lieu où chaque jeune trouve les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel utile à sa croissance"(1). Elle doit répondre à des besoins nombreux, à des attentes et des exigences diversifiées. Or, la société québécoise actuelle ne se caractérise plus par son homogénéité culturelle traditionnelle, mais par une diversité croissante. Le nécessaire enracinement de l'école dans cette société colore inévitablement les façons d'atteindre les objectifs éducatifs. Voilà pourquoi la situation particulière des enfants des communautés culturelles fa à l'école pose un nouveau défi.

---

(1) op. cit., L'école québécoise ... p.17.

Les objectifs de l'école décrits ci-haut sont suffisamment ouverts et englobants pour qu'il soit possible d'en inclure certains qui seraient spécifiques à l'éducation des enfants des communautés culturelles. Cependant, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction du rapport, il n'existe pas de politique qui appliquerait à l'éducation les objectifs de la politique gouvernementale à l'égard des communautés culturelles. La situation des enfants de ces communautés dans l'école, les moyens mis en oeuvre pour s'y adapter et leur évaluation ne peuvent donc être étudiés à l'aide d'un cadre qui découlerait d'une telle politique.

En conséquence, dans le présent chapitre nous avons décrit brièvement les différentes facettes de la situation des élèves des communautés culturelles, examiné les moyens mis en place pour répondre aux besoins de ces enfants et posé des éléments d'appréciation de leur situation et des services qui leur sont offerts. Il s'agit là d'une présentation successive de tous ces éléments sans qu'en soient indiqués les liens et les relations qui les unissent.

Il est cependant évident que dans la vie quotidienne de l'école et des enfants, ces éléments ne sont pas dissociés; ils forment un tout qui en constitue la trame. C'est pourquoi, en conclusion, nous traçons un portrait d'ensemble de la situation et des services offerts en les situant en relation avec les trois objectifs de la politique gouvernementale à l'égard des communautés culturelles.

2.1 L'apprentissage de la langue d'enseignement

2.1.1 La situation

Le premier défi qui est posé à l'enfant issu de communauté culturelle c'est la maîtrise de la langue d'enseignement. Outil de compréhension et moyen d'expression, la langue et sa maîtrise conditionnent toutes les activités de l'élève. Les difficultés linguistiques ont des incidences sur l'apprentissage scolaire, l'adaptation à l'école et la socialisation.

La méconnaissance de la langue de l'école est une barrière pour les nouveaux arrivants et aussi pour nombre d'enfants des communautés culturelles nés ici, autant pour ceux qui fréquentent l'école française que l'école anglaise. Le taux de conservation de la langue maternelle comme langue d'usage à la maison demeure très élevé pour l'ensemble des élèves des communautés culturelles qui entrent à l'école(1). La concentration d'une communauté et la présence massive d'immigrants de cette communauté dans un quartier sont des facteurs de conservation de la langue maternelle(2). Ceux qui cessent de parler leur langue maternelle ont adopté majoritairement, jusqu'à maintenant, l'anglais comme langue d'usage.

---

(1) Compilation spéciale faite par Baillargeon, Castonguay, Paillé, 1984.

(2) Veltman Calvin et Iannou Tina, Les Grecs du quartier parc extension: insertion linguistique dans la société d'accueil INRS-Urbanisation, mai 1984.

La famille est donc le lieu d'apprentissage de la langue maternelle pour le jeune enfant. La langue d'enseignement pour une forte majorité des enfants des communautés culturelles est une seconde ou même parfois une troisième langue comme l'illustre le tableau 13. Il en va de même pour les élèves des communautés haïtienne et jamaïcaine dont la langue parlée comporte des particularités qui les différencient du français ou de l'anglais.

Tableau 13

Proportion des élèves allophones de 1re année, de 3me année et de 2me secondaire dont la langue d'usage est différente de la langue d'enseignement. Année scolaire 1983-1984. Réseaux public et privé(1)

Groupes linguistiques	1re année	3me année	2me Second.
Italiens	52,8	62,0	48,1
Grecs	94,4	92,7	76,9
Autres	97,0	83,5	77,5
Total des CC	83,4	78,9	72,1

On constate qu'à mesure que l'enfant maîtrise la langue d'enseignement, elle devient progressivement sa langue d'usage. Tous les groupes linguistiques n'ont pas le même taux de conservation de la langue d'origine.

---

(1) Ce tableau exclut les enfants des classes d'accueil, de francisation et d'immersion, MEQ, compilation spéciale.

La provenance fort diversifiée de l'immigration des dernières années constitue une situation nouvelle: le Québec avait accueilli après la guerre des immigrants provenant surtout de pays européens, des Italiens et des Grecs. A cette époque, l'immigration antillaise débutait mais lentement. Depuis dix ans le Québec reçoit des immigrants de toute provenance, d'Haïti, des pays du Sud-Est asiatique, des pays latino-américains. L'école accueille donc des élèves de groupes linguistiques fort divers. La relative homogénéité culturelle d'avant 1970 a fait place à une diversification linguistique et culturelle importante.

Pour certains groupes linguistiques les difficultés d'apprentissage de la langue de l'école sont grandes soit à cause de la distance linguistique qui est très grande ou à cause d'un phénomène d'interférence linguistique: le créole que parlent les Haïtiens est proche du français; l'anglais d'enfants jamaïcains ressemble à la langue "hôte" mais parlé différemment; les langues indochinoises sont très éloignées du français.

Tous les nouveaux arrivants accueillis à l'école française ne sont pas en début de scolarisation, puisque la clientèle des classes d'accueil se répartit de la manière suivante: 19% en maternelle, 45% au primaire et 36% au secondaire. Si un bon nombre sont scolarisés "normalement" eu égard à leur âge, d'autres sont sous-scolarisés ou analphabètes. Jusqu'à ces dernières années les enfants de diverses communautés culturelles accueillis dans les écoles avaient fréquenté l'école dans leur pays d'origine mais ne connaissaient pas le français ou l'anglais. La nouvelle immigration a amené des enfants dont l'âge

chronologique ne correspond pas à l'âge scolaire, certains analphabètes ou n'ayant fait qu'une ou deux années de fréquentation scolaire. La tendance des courants migratoires explique en partie cette situation: pour plusieurs communautés arrivées récemment, l'exode a débuté par l'émigration de populations instruites suivie depuis quelques années d'immigrants ouvriers moins scolarisés.

Dans les écoles multiethniques, la langue d'enseignement devient plus facilement la langue commune. Mais dans les écoles où sont concentrés les enfants appartenant à une communauté culturelle, le milieu social d'intégration est celui de la communauté elle-même. La langue de communication des élèves est la langue maternelle, ne laissant à la langue d'enseignement que les apprentissages formels. De même, le milieu linguistique dominant du territoire desservi par l'école aura des implications sur l'apprentissage linguistique: pour plusieurs élèves, la langue parlée à la maison est la langue maternelle, la langue de l'école est le français dans un milieu où la langue dominante du voisinage, des commerces, des institutions, des organisations de loisir et de la communauté est l'anglais. Les enfants des communautés culturelles qui ont adopté l'anglais comme langue d'usage et qui fréquentent l'école française pour répondre aux exigences de la Charte de la langue française, parlent très souvent l'anglais comme langue d'amitié ou comme langue d'usage(1).

Certains arrivants anglophones manifestent des réticences à la scolarisation en français et l'attrait des communautés culturelles pour l'anglais, à cause de notre contexte nord-américain, est toujours présent.

---

(1) Veltman Calvin et Iannou Tina, op. cit., p.48.

2.1.2 Les services offerts

La politique québécoise de la langue française définit les orientations de l'action du Gouvernement à l'égard des communautés culturelles concernant l'apprentissage de la langue française comme langue d'enseignement et, pour les établissements d'enseignement de langue anglaise, comme langue seconde. Les règlements des régimes pédagogiques précisent ces orientations.

Toutefois, les mesures spécifiques que prévoient les régimes pédagogiques à l'intention des communautés culturelles sont orientées en fonction de l'école française. Les mesures que pourraient prendre les écoles anglaises, tant pour l'apprentissage de l'anglais que du français relèveraient de leur initiative.

Après avoir décrit les services prévus aux régimes pédagogiques, nous aborderons les mesures mises en oeuvre par les commissions scolaires et par les écoles.

Pour favoriser l'intégration à l'école française des élèves non francophones, les régimes pédagogiques prévoient des services éducatifs d'accueil et des services éducatifs particuliers aux élèves qui ont besoin de soutien linguistique en français. Ces services sont offerts au préscolaire (articles 14 et 15), au primaire (articles 30 et 31), au secondaire (articles 15 et 16). Ce sont les classes d'accueil, les classes de francisation, les mesures d'accueil ou de soutien linguistique. Ces mesures ne se retrouvent que dans les écoles où toutes les activités tant de nature pédagogique qu'administrative se déroulent en français.

2.1.2.1 Les classes d'accueil

2.1.2.1.1 Les critères d'admissibilité

Les classes d'accueil sont réservées aux enfants dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais. Ces classes sont offertes en maternelle, au primaire et au secondaire à temps complet. D'une durée de 10 mois, elles bénéficient d'un rapport maître-élèves de 1 pour 15 à la maternelle 5 ans, de 1 pour 12 au primaire et de 1 pour 10 au secondaire. Les classes d'accueil fonctionnent sur le modèle de classes spéciales fermées qui groupent au primaire et au secondaire des élèves de différents niveaux scolaires. Elles peuvent recevoir les élèves d'un même quartier ou grouper dans une école les élèves d'un territoire plus vaste. Ces classes primaires ou secondaires sont hétérogènes par l'âge (dans une même classe, on peut retrouver trois niveaux d'âge différents) mais homogènes par le degré de connaissance de la langue. Les classes d'accueil se retrouvent en milieu urbain, soit à Québec, à Sherbrooke, à Hull et à Montréal surtout.

2.1.2.1.2 Les objectifs et les programmes d'études

Les classes d'accueil visent les objectifs généraux suivants: acquérir des habiletés langagières en français correspondant à l'âge de l'enfant et développer une attitude positive à l'égard de la communauté d'accueil. Au primaire et au secondaire, elles visent plus spécifiquement l'atteinte d'un niveau de compréhension et de connaissance

linguistique qui permette à l'enfant de communiquer avec des francophones dans les situations de la vie courante, la maîtrise du français écrit et des autres matières utiles à l'intégration en classe régulière et l'initiation aux divers aspects de la vie québécoise pour une adaptation à la société d'accueil.

Au préscolaire, il n'existe pas encore de programme spécifique à l'accueil. On y applique le programme de la maternelle régulière. Il comprend des activités pédagogiques visant à se connaître soi-même, à entrer en contact avec l'autre et à interagir avec son environnement. A l'accueil, ce programme est enrichi d'objectifs visant le développement du langage en français et l'intégration sociale en relation avec le milieu francophone.

Au primaire, le programme de français disponible depuis l'été 1984, axe l'apprentissage linguistique sur l'acquisition d'une compétence à communiquer pour participer aux activités d'une classe régulière. Depuis quelques années, les méthodes de français "langue étrangère" ont été abandonnées au profit d'une approche qui vise à développer des habiletés à communiquer oralement, à lire et à écrire selon l'approche communicative; bref, on suit la même approche que dans le programme de français langue maternelle. Un guide pédagogique accompagne le programme.

Au secondaire, on utilise la méthode d'acquisition du français "Le français international". Cette méthode s'inspire des écoles de langue pour adultes. Elle tient lieu de programme d'études dans la majorité des classes d'accueil du secondaire. Le MEQ élabore actuellement le programme du secondaire. Déjà, des commissions scolaires ont adopté

des approches qui s'apparentent à celles du programme en préparation: tout en visant l'acquisition d'une compétence linguistique en français, le programme habilitera l'élève à faire les apprentissages scolaires dans cette langue. En somme, le français doit devenir la langue d'enseignement de toutes les matières scolaires.

2.1.2.2 Les classes de francisation

Les classes de francisation, créées en 1981, poursuivent les mêmes objectifs linguistiques que les classes d'accueil. Elles s'adressent aux enfants admissibles à l'enseignement en anglais et aux enfants d'immigrants, établis au Québec depuis plus de cinq ans et qui s'inscrivent pour la première fois à l'école de langue française et ne possèdent pas une connaissance d'usage du français.

Ces classes bénéficient des mêmes avantages que les classes d'accueil quant au ratio. Elles ont le même modèle d'organisation et les mêmes programmes que les classes d'accueil sauf en classe maternelle qui ne reçoit les enfants qu'à demi-temps.

2.1.2.3 Les mesures spéciales d'accueil et de francisation

Des mesures d'accueil et de francisation sont mises en place là où les effectifs du primaire et du secondaire sont inférieurs à ceux prévus pour l'ouverture d'une classe d'accueil à temps complet. L'élève est intégré directement en classe régulière et il en est retiré à des

périodes déterminées pour recevoir un enseignement intensif du français. Les personnes-ressources sont habituellement des orthopédagogues ou des enseignants en disponibilité. C'est au primaire qu'on retrouve ces mesures en plus grand nombre. Elles visent les mêmes objectifs linguistiques que les classes d'accueil.

A la fin d'un stage en accueil, de nombreux élèves du primaire et du secondaire ont besoin de services additionnels. Ceux-ci ne sont pas formellement prévus aux régimes pédagogiques. Le ministère de l'Éducation subventionne, à titre de projet-pilote, des classes de post- accueil qui groupent des élèves en difficultés d'apprentissage, analphabètes ou sous-scolarisés.

Ces classes ont pour objectif de poursuivre la réalisation des objectifs de l'accueil en consolidant les apprentissages de base et en accélérant le rattrapage scolaire. La CECM, la CEPGM, les commissions scolaires Sault-St-Louis, Baldwin- Cartier, Lakeshore et Le Royer offrent actuellement ces services qui font l'objet d'ententes annuelles avec le ministère de l'Éducation. Les élèves inscrits bénéficient d'un programme d'enseignement identique à celui des classes régulières mais adapté à leur niveau de scolarisation.

2.1.2.3.1 Dans les écoles publiques françaises

Après son séjour en classe d'accueil, l'élève est intégré aux classes régulières de l'école de quartier. Si sa connaissance du français est insuffisante, trois types de mesures sont possibles: la classe de post-accueil décrite précédemment, le soutien linguistique et les services d'adaptation scolaire.

Le soutien linguistique est une aide pédagogique apportée à l'élève une fois intégré en classe régulière. Il consiste en un support linguistique pour réaliser les apprentissages dans les diverses disciplines, soit individuellement ou en petits groupes. Au premier cycle du secondaire, des périodes d'enseignement surtout en français sont ajoutées au curriculum régulier. Cette forme de soutien est accordée dans plusieurs commissions scolaires.

2.1.2.3.2 Dans les écoles publiques anglaises

Les régimes pédagogiques ne prévoient aucune mesure spécifique pour l'apprentissage de l'anglais, langue d'enseignement, pour les élèves admissibles à l'enseignement en anglais et qui ne sont pas anglophones. A la fin des années soixante, pour aider les enfants allophones à apprendre la langue de l'école, certains administrateurs scolaires les regroupaient pour leur donner un enseignement de la langue de l'école; cette pratique s'apparentait à la formule de classe d'accueil actuelle. Elle a eu cours surtout dans le secteur anglo-protestant.

De façon informelle aussi, les enfants en difficulté étaient retirés de la classe régulière pour être temporairement confiés à des spécialistes, afin de les aider à résoudre leurs problèmes de nature linguistique ou leur retard scolaire.

Ces mesures n'existent plus maintenant. Depuis la loi 101, le nombre des élèves allophones accédant à l'école anglaise diminue graduellement et la grande majorité d'entre eux parle déjà anglais. Ils sont accueillis directement en classe régulière. Cependant, dans certaines communautés, la communauté grecque par exemple, les jeunes

enfants, même ceux dont les parents ont fréquenté l'école anglaise, ne parlent que leur langue d'origine à l'entrée à l'école.

A la CEPGM, dans les milieux où il y a concentration d'élèves allophones, les enseignants utilisent comme outil les programmes Teaching English Second Language (TESL) dès la maternelle. Dans le secteur anglo-catholique, des enseignants ont suivi un programme de perfectionnement, mais les programmes TESL ne sont pas appliqués. Les administrateurs scolaires parlent d'immersion en anglais et ils soulignent l'engagement volontaire des enseignants pour aider sous forme de tutorat, les enfants en difficulté linguistique.

Dans les écoles en milieux socio-économiquement faibles, certaines d'entre elles accueillant majoritairement des enfants provenant des communautés culturelles, il existe des programmes d'aide qui enrichissent l'apprentissage de l'anglais, par exemple les prématernelles à demi-temps. Même si ces services ne sont pas prévus pour l'apprentissage linguistique, il n'y a pas de sélection des élèves en fonction de la connaissance de la langue d'enseignement. On utilise des moyens comme le théâtre, les arts pour enrichir cet apprentissage.

A la CEPGM, dans quelques classes de maternelle et de première année, les professeurs reçoivent l'aide de bénévoles pour assurer le soutien linguistique; ces bénévoles qui ont reçu une formation appropriée travaillent individuellement auprès des enfants. Des tests administrés par la commission scolaire en première, troisième et sixième année permettent aussi un dépistage des problèmes linguistiques. L'enseignant peut recourir, au besoin, à l'aide des conseillers pédagogiques pour le soutien dans ses interventions pédagogiques et pour obtenir le matériel

didactique nécessaire. Les enfants en difficultés d'apprentissage reçoivent l'aide d'orthopédagogues à partir de la deuxième année. Des cours de rattrapage scolaire, après la classe ou en cours d'été, visent aussi le soutien linguistique, puisque souvent les problèmes linguistiques sont à la base du retard scolaire.

2.1.2.3.3 Dans les écoles privées

Notre analyse a porté sur les écoles privées (au sens de la loi) des communautés juive, grecque et arménienne.

La majorité des écoles juives sont considérées comme des écoles anglaises pour les fins de la loi 101. Trois écoles ont cependant des classes françaises; l'enseignement en français y est de 17 heures 30 minutes par semaine contre 14 heures semaine dans les écoles anglaises. "Les Juifs du Québec, on le sait, forment une communauté ethnique et religieuse composée en grande partie d'anglophones, auxquels se sont ajoutés depuis une vingtaine d'années des Juifs francophones originaires d'Afrique du Nord, et du Moyen-Orient."(1). La langue d'enseignement est donc la langue d'usage de la majorité des élèves. Cependant l'importance accordée au français est très grande et l'on peut parler de francisation de l'école juive.

---

(1) Amouyal, Association des écoles juives, 1984, supplément du Devoir sur L'école québécoise et les communautés culturelles, août 1984.

A l'école de la communauté grecque, Socrate, la langue d'usage de la très grande majorité des élèves lorsqu'ils y entrent est le grec. La communauté y offre des services de garde préscolaire où, bien que la langue de communication soit le grec, le personnel amorce une approche de la langue française par des activités spécifiques: jeux, chants, comptines, etc. En maternelle, les élèves sont à mi-temps en français, mi-temps en grec. Au primaire toutes les matières prévues au régime pédagogique sont enseignées en français. L'enseignement est assuré par un personnel francophone de souche. La très grande majorité des enfants fréquentent l'école Socrate depuis la maternelle; les nouveaux arrivants déjà scolarisés sont intégrés en classe régulière après un séjour à l'accueil. Pour ces derniers un support linguistique serait nécessaire.

Les écoles de la communauté arménienne fonctionnent sensiblement de la même façon que l'école grecque. La langue d'enseignement est le français et le régime pédagogique y est appliqué de la même façon.

2.1.3 L'évaluation des services offerts

Pour évaluer la qualité de tous ces services offerts, nous avons utilisé l'analyse faite par le Service aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, consulté les responsables des commissions scolaires de l'Ile de Montréal, de la région métropolitaine de Montréal, de Québec, de l'Outaouais et de l'Estrie, analysé les résultats de recherches de la CECM et d'universités montréalaises.

2.1.3.1 Les classes d'accueil et de francisation

j.1.3.1.1 Bilan statistique et accessibilité réelle

Comme le montre le tableau 14, les effectifs des classes d'accueil ont plus que triplé entre 1976-1977 et 1980-1981. Par la suite, la disparition des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 ans a entraîné une diminution drastique de la clientèle totale. Les clientèles du primaire et du secondaire ont aussi légèrement diminué. Les effectifs des classes de francisation, que l'on trouve au tableau 15, ont également diminué de 1981-1982 à 1983-1984.

Tableau 14

Evolution des effectifs des classes d'accueil de 1976-1977 à 1982-1983 selon la confessionnalité et l'ordre d'enseignement(1)

Année	«Confessionnalité»	Mat. 4 ans	Mat. 5 ans	Primaire	Secondaire	Total
1976-1977	cath.	-	-	-	-	3 199
	prot.	-	-	-	-	30
	total	-	-	-	-	3 229
1977-1978	cath.	-	-	-	-	3 245
	prot.	-	-	-	-	23
	total	-	-	-	-	3 268
1978-1979	cath.	2 133	1 422	930	390	4 875
	prot.	189	338	410	117	1 054
	total	2 322	1 760	1 340	507	5 929
1979-1980	cath.	2 690	1 484	1 061	671	5 906
	prot.	812	731	147	63	1 753
	total	3 502	2 215	1 208	734	7 659
1980-1981	cath.	2 824	1 606	1 678	1 156	7 264
	prot.	1 609	1 082	208	147	3 046
	total	4 433	2 688	1 886	1 303	10 310
1981-1982	cath.	1	465	1 252	1 004	2 722
	prot.	-	92	277	140	509
	total	1	557	1 529	1 144	3 231
1982-1983	cath.	1	496	1 234	1 094	2 825
	prot.	-	133	216	127	476
	total	1	629	1 450	1 221	3 301
1983-1984	Total(2)		596	1 447	1 117	3 160

(1) Bilan annuel du SECC
(2) Statistiques du MEQ.

Tableau 15

Effectifs des classes de francisation, 1981-1982 à 1983-1984
selon la confessionnalité et l'ordre d'enseignement(1)

Année	Confessionnalité	Ordre d'enseignement			
		Maternelle	Primaire	Secondaire	Total
1981-1982	Catholique	858	316	40	1 214
	Protestante	334	63	10	407
	Multiconfessionnelle	-	4	3	7
	Indéterminée	2	3	-	5
	Total	1 194	386	53	1 633
1982-1983	Catholique	747	122	44	913
	Protestante	259	47	-	306
	Multiconfessionnelle	-	2	-	2
	Indéterminée	-	-	-	-
	Total	1 006	171	44	1 221
1983-1984	Total(2)	942	170	57	1 169

(1) Bilan annuel du SECC.

(2) Statistiques du MEQ.

En 1982-1983, 22 commissions scolaires de sept régions offraient des classes d'accueil et 17 commissions scolaires offraient des classes de francisation, surtout au préscolaire. Le nombre d'élèves requis pour ouvrir une classe d'accueil constituant la limite quant à leur accessibilité, il n'existe pas de classe d'accueil partout où l'on retrouve des enfants admissibles.

Plus du tiers des enfants (36,3%) allophones et anglophones inscrits à la maternelle dans les écoles françaises bénéficiaient en 1982-1983 des classes d'accueil ou de francisation. Ce pourcentage augmente à près de 40% si l'on tient compte de ceux qui reçoivent un soutien linguistique en maternelle. Il n'est pas possible d'évaluer au primaire et au secondaire si les élèves anglophones ou allophones intégrés au réseau des écoles françaises bénéficient des services d'accueil ou de francisation auxquels ils auraient droit. Cependant, on a tout lieu de croire qu'à ces ordres d'enseignement les enfants qui n'ont pas une connaissance suffisante du français bénéficient largement des services pour répondre à leurs besoins d'apprentissage formel.

2.1.3.1.2 Une distinction contestable

Les conditions d'admissibilité à la classe d'accueil ont évolué depuis leur création. En 1969, elles étaient réservées aux immigrants non francophones; à partir de 1973, aux enfants non francophones dont l'un des parents n'était pas né au Canada; en 1978, elles sont devenues accessibles à tous les enfants non francophones, y compris les anglophones admissibles à l'enseignement en anglais en vertu de la loi 101. Le ministère de l'Éducation a créé alors des maternelles 4 ans demi-temps et des materneles plein temps 5 ans pour l'apprentissage du

français. En 1981-1982, le ministère de l'Éducation a aboli les classes de maternelles d'accueil 4 ans et défini les critères d'admissibilité aux classes d'accueil que l'on connaît maintenant. Il a également créé à ce moment les classes de francisation.

Au primaire et au secondaire, la classe de francisation est en tous points semblable à la classe d'accueil. A la maternelle, la classe de francisation est à demi-temps et la classe d'accueil à plein temps. Au plan pédagogique, cette distinction au préscolaire se justifie mal puisque les élèves en provenance de l'extérieur du Québec, non admissibles à l'enseignement en anglais mais dont les parents sont établis au Québec depuis plus de cinq ans, ont des besoins semblables à la clientèle de l'accueil en ce qui touche les apprentissages linguistiques.

Une seule étude, effectuée sur une population limitée d'enfants portugais(1) concluait que les deux programmes étaient également efficaces pour ce qui est de la compréhension de la langue; le chercheur ajoutait qu'une évaluation plus poussée de la maîtrise de la langue parlée serait nécessaire pour une appréciation de l'efficacité réelle du programme. Aucune étude du cheminement scolaire des enfants en francisation, inscrits par la suite au secteur régulier, n'a été faite à ce jour.

---

(1) Ministère de l'Éducation, L'évaluation de la compréhension du français oral chez les élèves d'origine portugaise inscrits dans les classes d'accueil et de francisation, DGR, BSCC, 1982.

Quoique aucune recherche ne puisse nous permettre de mesurer l'ampleur du phénomène, les témoignages des responsables de l'accueil dans les commissions scolaires nous laissent croire qu'un grand nombre de ces enfants ont besoin de soutien linguistique au début du primaire. Le demi-temps à la francisation apparaît insuffisant pour un apprentissage linguistique permettant de poursuivre une première année régulière sans soutien spécial. Les enfants allophones (dont les parents sont au Québec depuis plus de cinq ans) ont en plus d'apprendre une langue commune, à s'adapter à la culture québécoise.

2.1.3.1.3 La durée des programmes d'accueil

La durée de la classe d'accueil est de dix mois. Les principaux intervenants à l'accueil font ressortir l'hétérogénéité des clientèles des programmes d'accueil et de francisation:

- les élèves n'ont évidemment pas tous le même potentiel d'apprentissage;
- ils proviennent, pour une grande partie d'entre eux, des pays du Tiers monde, ils sont en majorité réfugiés politiques ou économiques;
- de nombreux élèves arrivent avec des retards de scolarisation et plusieurs sont analphabètes;
- les enfants provenant des pays du Sud-Est asiatique ont à franchir une distance culturelle et linguistique importante.
- L'interférence linguistique pour les enfants haïtiens et caraïbéens crée des problèmes d'apprentissage importants;

- d'autres enfants ont une certaine connaissance de la langue de même qu'ils ont un début de scolarisation en français;
- d'autres avaient déjà des difficultés d'apprentissage dans leur pays d'origine.

Ce tableau de la situation indique que les objectifs de l'accueil, l'apprentissage linguistique, le rattrapage scolaire et l'initiation à la vie québécoise, ne nécessitent pas la même durée pour leur réalisation, compte tenu des besoins fort différents de la clientèle. Les Services éducatifs aux communautés culturelles évaluent que 20% de la clientèle des classes d'accueil doit recevoir d'autres services de soutien linguistique et de rattrapage scolaire. Selon les témoignages de personnes responsables dans les commissions scolaires ou les écoles, ce pourcentage varie de 30% à 90%. On considère que, sauf exception, il faut plus de dix mois pour réaliser les objectifs poursuivis par les services d'accueil. Certains élèves ont besoin de soutien pendant deux autres années après la classe d'accueil. D'ailleurs le ministère de l'Éducation a déjà reconnu qu'il faut à certains enfants des classes dites de post-accueil puisqu'il les subventionne.

Il faut noter la distinction entre la connaissance d'une langue, contextualisée pour les fins de la communication sociale ou interpersonnelle et celle d'une langue décontextualisée qui vise l'acquisition de connaissances abstraites dans le contexte scolaire. Cette distinction, soulignée par Alison D'Anglejan[1], était suivie du

(1) D'Anglejan, Alison, Commentaires au comité novembre 1984.

commentaire suivant. "Selon certains chercheurs, le jeune immigrant qui acquiert sans trop de difficulté la langue contextualisée peut mettre jusqu'à sept ans pour rattraper le niveau de connaissance d'un locuteur natif du même âge."

La durée du service, insuffisante pour plusieurs, dépend actuellement de la définition que l'on en donne. Les caractéristiques de la nouvelle clientèle de l'accueil amènent à envisager les services d'apprentissage linguistique et de rattrapage scolaire comme un processus dont la durée devra varier selon le profil de chaque élève.

En 1979, une étude socioscolaire réalisée auprès des finissants des classes d'accueil de la C.E.C.M.(1) concluait que "les classes d'accueil semblent être fonctionnelles à une meilleure insertion scolaire et sociale des jeunes immigrants.

Diverses analyses quantitatives permettent de conclure, du moins indirectement, à l'efficacité de cette formule organisationnelle et pédagogique. Le niveau de performance scolaire, le comportement et l'intégration sociale des jeunes immigrants se sont révélés être fort

---

(1) Pelletier, Guy, Crespo. Manuel, Le jeune immigrant dans le système scolaire. CECM. Septembre 1974.

satisfaisants." Deux autres recherches[1], faites à la CECM, soulignent une détérioration de la situation. Les nouvelles clientèles en classes d'accueil ou en milieu régulier accusent des retards scolaires, des échecs, des abandons et des problèmes de comportement importants. Crespo et Pelletier cöncluent que "Plusieurs facteurs permettent d'expliquer la différence des résultats de ces deux périodes, dont le changement du tissu social des clientèles immigrantes, une sous-scolarisation plus accentuée, l'augmentation de la proportion d'immigrants dans les classes régulières et les difficultés liées à la formation et la motivation des enseignants"[2]

2.1.3.1.4 Le classement des élèves

Compte tenu du nouveau tissu humain de la clientèle à l'accueil, le classement des élèves est complexe: la sous-scolarisation de la clientèle et l'analphabétisme rendent l'entreprise difficile. On souligne le manque d'outils adéquats pour évaluer le nouvel arrivant.

Par ailleurs, le classement pour l'entrée au secteur régulier à la fin du stage en accueil est aussi problématique: le manque de critères définis permettant de classifier adéquatement les élèves allophones présentant des difficultés à la fin de leur stage en accueil rend

---

(1) Foulon-Bernes, Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants au niveau secondaire, CECM, 1980;
Labbé, Recherche effectuée auprès des élèves qui ont quitté l'école secondaire du Nouveau Monde au cours de l'année 1979-1980 après leur stage en classe d'accueil, CECM, 1981.

(2) Crespo, Manuel, Pelletier, Guy, Performance scolaire, intégration sociale et classes d'accueil francophones pour jeunes immigrants. Étude diachronique d'une expérience montréalaise. Communication présentée à la 11e conférence de la société européenne d'éducation comparée.

difficile l'offre de services appropriés. Certaines commissions scolaires ont paré à cette absence en soumettant les élèves de l'accueil aux tests du secteur de l'adaptation scolaire. On souligne aussi le manque d'instruments de mesure et d'évaluation adaptés aux populations scolaires allophones intégrées en classe régulière et qui tiendraient compte de leurs valeurs socioculturelles et de leurs antécédents scolaires.

Il existe aussi un manque de communiction efficace entre l'école où l'on dispense le service de l'accueil et celle où sont intégrés les élèves par la suite.

Finalement une étude(1) portant sur les difficultés d'adaptation dans les classes d'accueil au préscolaire soulignait l'importance de la fréquentation de la classe d'accueil à l'école de quartier où l'enfant poursuivra sa scolarité. Deux raisons sont invoquées: assurer la continuité des services à l'élève et surtout lui permettre une meilleure intégration à son milieu.

2.1.3.1.5 Les programme d'études

L'élaboration du programme de français au primaire est terminée. La classe d'accueil s'oriente vers la préparation des élèves aux divers apprentissages du secteur régulier. L'adaptation du personnel à ce nouveau programme a été facilitée par le perfectionnement de tous les enseignants du primaire en français langue maternelle.

---

(1) Baillargeon, Louise, Les difficultés d'adaptation dans les classes d'accueil au préscolaire, CECM, septembre 1980.

L'élaboration du programme du secondaire est en cours. Quoique certaines commissions scolaires aient déjà amorcé un changement d'orientation de l'apprentissage linguistique, on utilise encore dans la majorité des classes d'accueil un programme s'inspirant des programmes des écoles de langue pour adultes. La principale critique de cette approche est qu'elle prépare mal l'étudiant à faire des apprentissages scolaires dans la nouvelle langue. Cette méthode présente un intérêt pour l'enseignement de la langue orale mais elle est inadéquate pour la maîtrise de la langue décontextualisée. L'arrivée en classe d'accueil d'élèves sous-scolarisés eu égard à leur âge chronologique a augmenté l'écart entre les objectifs de l'accueil et le programme que l'élève peut suivre: l'apprentissage linguistique n'est plus le seul objectif à poursuivre et le retard pédagogique à combler oblige à réviser l'approche de l'apprentissage de la langue.

2.1.3.1.6 Le personnel de l'accueil

Même si le caractère spécifique de l'enseignement dans les classes d'accueil est reconnu par la convention collective des enseignants, il n'est pas aussi déterminant que l'ancienneté et chaque année, la mobilité du personnel y est très grande. Il faut en conséquence, former continuellement du nouveau personnel, souvent à la hâte.

La tâche de l'enseignant à l'accueil est très complexe. Elle comprend l'enseignement d'une langue seconde, la récupération scolaire, l'initiation aux divers aspects de la vie québécoise à l'intérieur d'une relation éducative significative, l'approche auprès des parents de cultures différentes. Tout cela exigerait la stabilité du personnel

pour une période minimale, ce qui n'est pas le cas actuellement dans plusieurs commissions scolaires où la supplantation du personnel est très grande.

Pour le perfectionnement de ces enseignants, l'Université du Québec à Montréal, avec la collaboration du ministère de l'Éducation, a établi un ensemble de cours qui mènent à un "Certificat pour l'enseignement du français dans les classes d'accueil et d'immersion". Nous ignorons cependant dans quelle mesure le personnel de l'accueil a bénéficié de cette formation.

Les Services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation offrent aux enseignants de l'accueil des stages d'information et de formation; en 1982-1983 dix stages pour enseignants au primaire et au secondaire ont été assurés par les agents de développement pédagogique engagés à cette fin. Ces stages sont offerts aussi aux enseignants de la maternelle.

2.1.3.2 Les mesures spéciales d'accueil ou de francisation

Les mesures spéciales d'accueil, de francisation et de soutien linguistique sont dispensées dans des milieux où le nombre d'enfants admissibles à l'accueil ou à la francisation n'est pas suffisant pour ouvrir des classes.

En 1983-1984, 143 commissions scolaires de toutes les régions administratives du Québec, recevaient une aide pour mettre sur pied des mesures spéciales d'accueil à 1 300 élèves et 64 commissions scolaires de onze régions administratives dispensaient des mesures de soutien linguistique à 800 élèves.

Ces mesures sont difficiles à évaluer; souvent dispensées sur une base individuelle ou par petits groupes, elles relèvent davantage de l'adaptation scolaire que de l'accueil. Elles sont assurées par des intervenants de toutes spécialités: enseignants du régulier, enseignants de l'accueil formés en français langue seconde, orthopédagogues même orthophonistes. Les services éducatifs aux communautés culturelles assurent une animation en région.

Ces mesures soulèvent une seule critique: elles se modèlent sur les mesures compensatoires données aux élèves en difficulté d'apprentissage alors que l'apprentissage linguistique et l'intégration sociale de l'enfant immigrant sont d'un autre ordre.

2.2 L'apprentissage du français, langue seconde

2.2.1 La situation

Les communautés installées au Québec avant la Charte de la langue française ont dirigé leurs enfants à l'école anglaise. Bien que depuis 1971 tous les groupes linguistiques aient fait des progrès considérables eu égard à la connaissance du français[1], il demeure chez les parents de vives inquiétudes que la maîtrise du français de leurs enfants ne soit pas suffisante pour vivre au Québec.

---

(1) Le Devoir, Supplément sur l'école québécoise et les communautés culturelles, août 1984.

2.2.2 Les services offerts

Les régimes pédagogiques, à l'article 47 pour le primaire et à l'article 41 pour le secondaire, stipulent que "pour les élèves admis à recevoir l'enseignement en anglais, l'enseignement du français, langue seconde, commence en première année d'études du primaire. Pour ces élèves, la commission scolaire peut utiliser le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, conformément aux règles établies par le ministre."

Conformément à ces règles, des commissions scolaires offrent en option le "French Intensive Program" et des classes d'immersion. Dans ces classes, le nombre de cours donnés en français varie dans des proportions plus ou moins grandes. Presque toutes les commissions scolaires anglo-protestantes et quelques commissions scolaires catholiques offrent un programme d'immersion en français à caractere optionnel au primaire ou au secondaire. Ce programme est très populaire dans les écoles anglo-protestantes.

Dans les classes anglaises de la CECM, certaines matières sont enseignées en français; au deuxième cycle du primaire les arts et les sciences, au secondaire les sciences, la géographie et l'histoire.

Dans les écoles privées juives dont la langue d'enseignement est l'anglais, un programme de francisation est apliqué de façon systématique: depuis 1977, le nombre d'heures d'enseignement en français a été fixé à quatorze heures/semaine. Des matières telles l'histoire, les sciences, des notions de mathématiques sont enseignées en français.

Les écoles juives pratiquent l'intégration des matières pour renforcer les connaissances apprises dans une langue ou l'autre. La plupart des écoles ont engagé un coordonnateur des études de français qui veille à l'application des programmes et à l'organisation d'activités en français. Le programme Action-rapprochement, que nous décrivons plus loin vise à susciter et entretenir la motivation des élèves juifs pour des études de langue française.

2.2.3 Des éléments d'évaluation

La Charte de la langue française stipule à l'article 84 qu'"aucun certificat de fin d'études secondaires ne peut être délivré à l'élève qui n'a du français parlé et écrit la connaissance exigée par les programmes du ministère de l'Éducation." Seule une étude plus poussée des mesures d'apprentisssage du français, langue seconde, permettrait d'évaluer si les mesures en vigueur sont suffisantes pour atteindre cet objectif destiné à permettre aux jeunes de s'intégrer à la société française. Les recherches effectuées par Ellen Adiv et Frand Genesee à la CEPGM[1] auprès d'élèves de divers degrés en classes d'immersion, tentent à démontrer que les étudiants qui suivent un programme d'immersion intensif peuvent atteindre un niveau de compétence comparable à celui d'un francophone en compréhension mais non en élocution.-

---

(1) Adiv, Ellen, Integrating into the french sector: an assessment of linguistic and academic achievement of grade 2 students from different ethnic backgrounds. PSBGM, June 1982.
Adiv, Ellen, Doré, Francine, Integrating into the french sector: an evaluation of linguistic and academic achievement of students from different ethnic backgrounds at the grade 3 level. PSBGM, July 1983.

L'étude de Veltman et Iannou sur la communauté grecque démontre que malgré l'orientation anglophile de la communauté au plan linguistique, les élèves inscrits à l'école française et à l'école grecque-française Socrate parlent mieux le français que les enfants qui fréquentent l'école anglaise. "Malgré leur pratique limitée du français dans la vie sociale, il semble que ces jeunes Grecs, de plus en plus trilingues, soient mieux préparés à la vie québécoise francophone que ne l'était la génération qui précède"(1), précisent les chercheurs.

2.3 L'apprentissage de la langue d'origine

2.3.1 La situation

Le jeune des communautés culturelles vit une double identité: il désire être "comme tout le monde" et partager une langue commune la langue d'enseignement; il vit à l'intérieur d'un milieu familial et communautaire qui désire conserver un héritage commun, sa langue d'origine et sa culture. Il est confronté à un double apprentissage puisque celui de la langue d'origine vient s'ajouter à la maîtrise de la langue de l'école. Le maintien de la langue d'origine, premier véhicule de la culture d'un peuple est une valeur importante pour les communautés culturelles.

2.3.2 Les services offerts

2.3.2.1 Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)

Le ministère de l'Éducation a instauré en 1977 le programme d'enseignement des langues d'origine. Ce programme repose sur le principe

---

(1) Veltman, Calvin et Iannou Tina, op. cit., p.48.

que la connaissance et la valorisation de la langue et de la culture d'origine peuvent constituer un élément positif lors de l'apprentissage de la langue d'enseignement. L'enseignement des langues d'origine est une mesure qui permet "l'intégration harmonieuse des communautés ethniques car elle valorise les langues et les cultures minoritaires et influe bénéfiquement sur le développement affectif linguistique et cognitif des enfants d'immigrants"(1).

A l'article 43 du régime pédagogique au primaire, on prévoit que: "le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés." Au secondaire, un cours de langue et culture d'origine peut être offert comme cours optionnel et crédité en 1re, 2e et 3e années (articles 28, 30 et 32). En 4e et 5e année du secondaire le cours de langue et culture d'origine pourrait faire partie des cours à option approuvés, prévus au régime pédagogique.

Le ministère de l'Éducation élabore des programmes de langue d'origine et des guides pédagogiques. Il fournit une aide pédagogique et financière aux commissions scolaires qui dispensent des cours de langue d'origine et il assure sur demande de l'animation pédagogique auprès des enseignants.

---

(1) UNESCO 1976. T. Skutnabb-Kangas et P. Toukomaa Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki the Finnish national commission for UNESCO 1976.

Implanté en milieu scolaire à partir de 1978-1979, le programme comprend actuellement l'enseignement de huit langues d'origine: le portugais, le grec, l'italien, l'espagnol, le laotien, le cambodgien, le vietnamien et le chinois mandarin. Cet enseignement donné à raison de 45 minutes quatre fois/semaine ou 30 minutes cinq fois/semaine, vise un apprentissage fontionnel des langues d'origine de la 1re à la 6e année; il touche l'oral, la lecture et l'écriture. Les programmes pour le secondaire sont en préparation.

L'implantation en milieu scolaire est assortie de conditions précises, un nombre suffisant d'élèves (15 par degré) de même origine et l'acceptation des parents.

2.3.2.2 Le programme des langues ethniques (PLE)

Le P.L.E. est un programme d'aide financière du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration visant à accorder un soutien aux organismes des communautés culturelles qui administrent eux-mêmes des cours de langue et de culture d'origine.

L'enseignement des cultures et de la langue d'origine a une longue tradition dans les communautés culturelles qui se sont implantées au Québec. Que ce soit par leurs églises ou leurs associations communautaires, les communautés culturelles ont reconnu très tôt l'importance de valoriser leur langue et leur culture et d'assurer ainsi une cohésion à leur communauté. Depuis plus de vingt-cinq ans, les communautés culturelles se sont dotées de structures de plus en plus élaborées pour dispenser ces cours de langue et de culture.

Sous leur responsabilité, en dehors du réseau scolaire public, des cours sont donnés aux enfants d'âge scolaire. Ces cours sont pris en charge par la communauté qui voit à leur organisation, à l'embauche des enseignants, à l'élaboration du programme, etc. Ils sont subventionnés par la communauté elle-même, les parents, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, le pays d'origine pour certaines communautés et par le Secrétariat d'État. Ils se donnent en dehors des horaires scolaires, surtout le samedi. Plusieurs communautés utilisent les locaux d'une école de leur quartier. Certains organismes communautaires ont déjà passé des ententes avec le M.E.Q. concernant des programmes d'études.

Suite aux demandes d'organismes communautaires, à partir de septembre 1985, l'accréditation des cours de langue et de culture par le M.E.Q. sera possible aux conditions suivantes:

"- que l'organisme ethnoculturel détienne un permis d'enseignement de culture personnelle délivré annuellement par la Direction de l'enseignement privé;

- que cet organisme fasse approuver son (ses) programmes(s) par la Direction de la formation générale (D.G.D.P.) qui appliquera les critères d'approbation déjà établis pour les programmes locaux;

- que l'organisme permette à la Direction régionale de Montréal par le biais du S.E.C.C. d'observer les conditions d'application du (des) programme(s) afin qu'elle

puisse faire annuellement des recommandations relatives au renouvellement du permis d'enseignement de culture personnelle.
- Aucun programme de moins de cinquante heures ne sera agréé. Le nombre de crédits sera de deux par programme annuel."(1).

2.3.3 L'évaluation des services offerts

Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) implantés depuis 1978 ne connaissent ni le succès, ni l'expansion escomptés. Sur le territoire de l'Ile de Montréal on compte plus de 55 000 élèves allophones. Au réseau public d'enseignement en 1983- 1984, 2 600 élèves ont bénéficié de l'enseignement de leur langue d'origine à l'école par les programmes PELO.

Par ailleurs, regroupés au sein du Conseil des classes ethniques, soixante-deux organismes communautaires dispensent l'enseignement de trente-neuf langues d'origine à quelque 18 300 enfants surtout du niveau primaire. Les écoles privées juives, grecques et arméniennes enseignent par ailleurs les langues d'origine à plus de 10 000 enfants.

La question de fond touchant ces programmes a trait au type de rapport qu'une société veut établir entre les langues minoritaires et la langue dominante, en l'occurrence le français. La question se complique chez nous compte tenu du rapport entre les communautés française et anglaise.

---

(1) MEQ, DGDP, Direction de la formation générale, septembre 1984.

Le Rapport du comité interministériel P.L.E./P.E.L.O. de juin 1982 soulignait que ces deux programmes poursuivent un objectif commun, le maintien et le développement de la langue et de la culture d'origine. Ils présentent des similitudes au niveau de l'objectif, des moyens mis en oeuvre et de leur clientèle. Ils ont aussi des différences: alors que les organismes communautaires sont entièrement responsables de l'enseignement, le M.C.C.I. finançant par le P.L.E. 10% des dépenses totales et répondant aussi aux besoins de nombreuses petites communautés culturelles, la responsabilité du P.E.L.O. revient au M.E.Q. (100% des coûts de fonctionnement) pour le financement, les programmes, le perfectionnement des enseignants.

Le rapport identifiait les limites des deux programmes et leurs avantages respectifs. Soulignons entre autres limites, que les ressources des communautés ethniques sont souvent insuffsantes pour soutenir un projet d'enseignement de langue d'origine; pour le P.E.L.O., les principales limites sont l'éparpillement de la clientèle et les réactions de divers milieux scolaires. Pour les P.L.E., au nombre des avantages, il demeure incontestable que les associations ethniques se perçoivent comme responsables de leur héritage culturel et sont les seules capables d'organiser à des coûts raisonnables des cours de langue et de culture d'origine pour les enfants appartenant à de petites communautés ou pour des enfants de communautés dispersées sur le territoire. Le P.E.L.O. pour sa part, permet de valoriser la culture d'origine dans le cadre du système scolaire public, d'assurer une qualité de son enseignement et sa reconnaissance dans le projet éducatif de l'école et enfin l'inclut dans les cours comptant pour la certification des études secondaires.

Il n'existe pas au Québec de recherches formelles portant sur les attitudes des milieux scolaires et des communautés culturelles envers l'enseignement des langues d'origine. Il persiste dans l'esprit des parents des communautés culturelles, des intervenants scolaires, de la population en général des interrogations portant sur les thèmes suivants: les raisons invoquées pour introduire le programme de langue d'origine, le partage des responsabilités entre l'État et les communautés culturelles, le modèle de programmes à implanter, modèle de transition, de maintien ou d'enrichissement; les modalités d'implantation des programmes des langues d'origine. Toutes ces questions n'ont pas fait à ce jour l'objet des débats politiques auxquels elles renvoient finalement.

Soulignons enfin quelques difficultés soulevées au sujet du développement du programme - P.E.L.O:

- le programme P.E.L.O. ne peut être offert que dans des milieux scolaires où des groupes linguistiques ont un nombre suffisant d'enfants de même niveau d'âge pour répondre aux critères d'implantation;

- le fait que ce programme ne soit pas intégré à la maquette-horaire et les difficultés d'organisation que cela suppose: les cours de 30 minutes par jour sont souvent à l'heure du midi, avant ou après la classe;

- l'ambiguïté du rôle des parents, des organismes communautaires, du comité d'école lors des démarches d'implantation d'un programme de langue d'origine.

2.4 La performance scolaire des élèves des communautés culturelles

2.4.1 La situation

Il semble difficile de poser un diagnostic de performance qui concernerait l'ensemble des élèves des communautés culturelles. Les données statistiques basées sur la langue sont insuffisantes et les opinions émises par les informateurs privilégiés sont souvent contradictoires. L'appréciation de la situation dépend beaucoup de l'angle par lequel on l'approche, selon que l'on compare ces élèves aux anglophones ou aux francophones ou selon qu'ils sont considérés "en soi" comme un groupe indépendant.

Les informations qui suivent donnent quelques indices sur la situation. Le tableau 16 présente une comparaison des anglophones, des francophones et des enfants allophones quant à leur rythme de progression au primaire et au secondaire. Elle a été établie à partir de l'âge/degré des élèves pour trois degrés scolaires. Dans la catégorie - en avance - sont groupés les élèves qui sont plus jeunes que l'âge normal de leur degré d'études, dans la catégorie "régulier" ceux dont l'âge correspond à celui prévu pour leur degré et dans les deux catégories "en retard" ceux qui sont plus âgés que l'âge normal de leur degré d'études.

Tableau 16

Rythme de progression des élèves dans le cursus scolaire en fonction de leur origine, de leur langue d'usage et de celle de l'école. Réseaux public et privé. Année scolaire 1983-1984. Les élèves en classe d'accueil d'immersion et de francisation sont exclus.(1)

1ère année

Rythme de progression	Francophones et allophones dont la langue d'usage est la même que celle de l'enseignement	Allophones		
		Ensemble	Ceux dont la langue d'usage est différente de la langue d'enseignement	Ceux dont la langue d'usage est la même que celle de l'enseignement
	%	%	%	%
en avance	0,1	0,3	0,3	0,3
régulier	93,7	87,3	86,0	92,2
en retard d'un an	5,7	9,4	10,2	5,8
en retard de 2 ans et +	0,7	2,9	3,3	1,4

3e année

en avance	0,7	1,6	1,7	1,5
régulier	88,5	79,0	78,5	80,9
en retard d'un an	9,1	15,9	16,5	13,9
en retard de 2 ans et +	1,4	3,3	3,2	3,6

2e secondaire

en avance	1,9	3,0	3,7	2,1
régulier	67,9	62,3	56,0	74,8
en retard d'un an	21,3	22,8	26,1	16,4
en retard de 2 ans et +	8,8	11,8	14,4	6,5

(1) MEQ, compilations spéciales.

Ces données montrent qu'une majorité des enfants allophones ont un rythme de progression semblable à celui des anglophones et francophones mais qu'une proportion importante d'entre eux ont des retards surtout au secondaire. La langue joue un rôle important; les écarts de performance entre les enfants dont la langue d'usage est la même que la langue d'enseignement et les autres dont la langue d'usage n'est pas la même que celle de l'enseignement le montrent.

A l'influence de la langue sur le rythme d'apprentissage s'ajoutent d'autres facteurs. Plusieurs recherches ont indiqué que la situation des immigrants récents était beaucoup plus difficile que celles des communautés culturelles établies au Québec depuis plusieurs années. Cela est attribué à la difficulté que pose l'intégration à une nouvelle société et à une nouvelle langue mais aussi aux caractéristiques mêmes de ces nouveaux arrivants. Ils proviennent de régions pauvres ou en guerre; des enfants, parce qu'ils ont vécu dans des camps de réfugiés ou parce qu'ils vivaient dans des pays sous-scolarisés ou dont le système scolaire n'a pas les mêmes exigences quant à l'âge ou au redoublement, sont sous-scolarisés eu égard à leur âge. Des parents sont également sous-scolarisés sinon analphabètes et ils connaissent bien peu la langue de l'école. De plus, ils sont pauvres et vivent dans les quartiers défavorisés de Montréal.

Des informations sur l'orientation au deuxième cycle du secondaire, présentées au tableau 17, montrent qu'il y a moins d'élèves allophones au professionnel court que de francophones et d'anglophones. Il y a aussi moins de ces élèves en professionnel long dans l'enseignement en français et, dans l'ensemble, moins que les anglophones et francophones. Ces données contredisent une opinion souvent émise, celle que les enfants des communautés culturelles sont classés davantage que les autres en professionnel court. Il va sans dire que les élèves des communauté culturelles dont la langue est le français ou l'anglais ne sont pas repérés dans ces statistiques.

Tableau 17

Répartition des élèves des groupes linguistiques au 2e cycle du secondaire. Réseaux public et privé. Année scolaire 1983-1984(1)

Ensemble

Groupes linguistiques	Professionnel court	Professionnel long	Général
Francophones et anglophones	5,24%	76,29%	18,49%
Allophones	1,18%	84,35%	14,49%

Enseignement en français

Francophones et anglophones	5,66	75,46	18,89
Allophones	2,52	88,93	8,55

Enseignement en anglais

Francophones et anglophones	1,99%	82,64%	15,38%
Allophones	0,52%	82,11%	17,37%

(1) MEQ, compilations spéciales

Finalement, des données (1) sur l'obtention du diplôme d'études secondaires, sur le passage au collégial et sur l'obtention du diplôme d'études collégiales montrent que si l'écart entre les francophones, les anglophones et les allophones est très faible à l'obtention du diplôme secondaire, il s'accentue beaucoup à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Comme le montrent les tableaux 17, 18, 19 et 20, il y a plus d'élèves allophones qui abandonnent les études collégiales avant l'obtention du diplôme que d'élèves francophones et anglophones.

Tableau 18

Scolarisation d'une génération-type d'élèves. Période 1980-82(1)

	Groupes linguistiques		
Scolarisation d'une génération fictive	Francophones	Anglophones	Allophones
- % qui obtiennent le diplôme secondaire au régulier	63	63	61
- % qui obtiennent le diplôme secondaire à l'éducation des adultes	7	4	6
- % qui s'inscrivent au collégial	44	52	53
- % qui obtiennent le diplôme du collégial	27	31	25

(1) Ces données sont tirées d'une étude de St-Germain, Claude, La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, Évolution de 1976 à 1982, MEQ, 1983.

TABLEAU 19

Proportion (en %) des effectifs d'une génération fictive qui s'inscrivent au collégial à temps complet, selon le sexe, le type de formation et la langue maternelle, période 1980-1982. (1)

Langue Maternelle	HOMMES			FEMMES			ENSEMBLE		
	Général	Professionnel	Total	Général	Professionnel	Total	Général	Professionnel	Total
Français	22,3	17,7	40,0	24,1	23,1	47,1	23,2	20,4	43,5
Anglais	37,8	7,6	45,4	40,1	17,8	57,9	39,0	12,6	51,5
Autre	42,1	10,5	52,6	36,9	17,4	54,2	39,5	13,8	53,3
Ensemble	25,1	16,2	41,2	26,5	22,1	48,7	25,7	19,2	44,9

(1) op. cit. St-Germain Claude, page 86

TABLEAU TABLEAU 20

Proportion (en %) des effectifs d'une génération-type qui obtiennent un diplôme d'études collégiales, selon le sexe, le type de formation et la langue maternelle, période 1979-1981. (1)

Langue maternelle	HOMMES			FEMMES			ENSEMBLE		
	Général	Professionnel	Total	Général	Professionnel	Total	Général	Professionnel	Total
Français	15,4	9,4	24,8	15,8	14,3	30,1	15,6	11,8	27,4
Anglais	24,2	3,0	27,1	24,8	9,4	34,2	24,6	6,3	30,9
Autre	22,2	3,8	25,9	18,5	6,4	24,9	20,2	5,1	25,3
Ensemble	16,7	8,5	25,1	16,9	13,4	30,3	16,8	10,9	27,5

(1) op. cit. St-Germain Claude, page 80

Tableau 21

Taux d'abandon des études collégiales selon le groupe linguistique, le sexe et le type de formation

Groupes linguistiques	Hommes			Femmes			Ensemble		
	Général	Professionn.	Total	Général	Professionn.	Total	Général	Professionn.	Total
Francophones	31	47	38	34	38	36	33	42	37
Anglophones	36	61	40	38	47	41	37	50	40
Allophones	48	64	51	50	63	54	49	63	53

Des quelques informations qui précèdent, on peut conclure que si une bonne partie des enfants allophones ont une performance "régulière" ou normale dans le système scolaire, il y en a beaucoup trop surtout au secondaire qui sont en difficulté et auprès desquels il serait essentiel d'intervenir. Les données sur l'abandon des études collégiales sont particulièrement inquiétantes. Nous n'avons pas d'hypothèses pour les expliquer mais il faudra se pencher sur cette question. Il faudra également connaître la situation scolaire des élèves des communautés culturelles qui ne sont pas repérés dans ces données, particulièrement ceux des communautés noire et juive.

2.4.2 Les moyens mis en oeuvre pour assurer le rattrapage scolaire

Plusieurs mesures déjà décrites comme mesures d'apprentissage du français poursuivent comme autre objectif le rattrapage scolaire: ce sont la classe d'accueil ou de francisation, la classe de post-accueil, les mesures spéciales d'accueil et de francisation.

Dans certaines commissions scolaires, les élèves provenant des communautés culturelles bénéficient de mesures de soutien linguistique qui permettent aussi de combler les retards pédagogiques. Ils peuvent recourir comme la clientèle de toute école à des services d'adaptation scolaire.

Des commissions scolaires ont pris des initiatives pour répondre aux besoins de leur clientèle tant du primaire que du secondaire. Ainsi, elles offrent des cours d'été, des cours du samedi et des cours lors des journées pédagogiques comme mesures de rattrapage scolaire à des clientèles en apprentissage linguistique.

En vue de consolider les apprentissages nécessaires à l'intégration au secondaire, certaines commissions scolaires offrent les classes de présecondaire: cette mesure accessible à l'ensemble de la clientèle répond aussi aux besoins des élèves allophones qui ne sont pas prêts pour le passage au secondaire. Notons que les régimes pédagogiques prévoient le passage des élèves du primaire au secondaire obligatoirement après sept ans d'études au niveau primaire, c'est-à-dire vers l'âge de 13 ans ce qui oblige la commission scolaire à prévoir des services aux élèves qui ne sont pas prêts à ce passage.

La CECM et la CEPGM ont prévu une approche particulière dite "alternative" en milieu scolaire pour les adolescents sous-scolarisés ou analphabètes. La même préoccupation se retrouve à Jérôme-Le-Royer.

Dans certaines écoles des projets spéciaux ont été mis sur pied; les devoirs et les leçons des élèves dont les parents ne connaissent

pas la langue d'enseignement posent souvent des problèmes: plusieurs initiatives ont été prises pour les résoudre. Une commission scolaire, la CEPGM, a jumelé une école secondaire et une école primaire pour l'organisation de périodes de devoirs où l'élève du secondaire assiste un élève du primaire. Des écoles ont jumelé des élèves francophones avec d'autres qui poursuivent leur apprentissage linguistique.

D'autres ont engagé une personne-ressource qualifiée pour aider des élèves qui ont des difficultés linguistiques durant la période de devoirs après la classe. Il existe sûrement d'autres projets de ce type: ils n'ont rien de systématique, ils sont souvent peu coûteux mais répondent à des besoins concrets, exprimés ou constatés chez les élèves des communautés culturelles.

Les communautés culturelles elles-mêmes assurent des services de rattrapage scolaire sous forme de cours après la classe ou de cours d'été. Constatant l'importance des échecs et abandons scolaires de leurs jeunes, la communauté noire anglophone, et par la suite la communauté haïtienne ont mis sur pied sous forme de cours d'été, des services de revalorisation culturelle et de rattrapage scolaire. Le Conseil des éducateurs noirs du Québec a fait appel aux commissions scolaires, aux collèges, aux universités et au ministère de l'Éducation pour réaliser cette tâche; mentionnons les expériences de Da Costa Hall (depuis 1970), BANA program, Garvey Institute, Negro Community Center, Barbados House, Maison d'Haïti, etc. Le programme Da Costa Hall recevait à l'été 1983, 450 élèves du secondaire et BANA Program, 800 élèves du primaire.

2.4.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre

Nous n'avons pu réaliser ici qu'une énumération des mesures de rattrapage en milieu scolaire du parascolaire; le portrait n'est certes pas exhaustif. Il est à ce jour impossible de mesurer l'ampleur des besoins et des moyens mis en oeuvre.

Comme l'ensemble de ces mesures sont des initiatives prises localement pour répondre à des difficultés diverses, il est difficile d'en apprécier la valeur et d'en tirer des orientations. Un problème aussi complexe que celui de l'abandon scolaire, par exemple, et des mesures pour le prévenir est un objet qui mériterait qu'on s'y attache. Certaines communautés, dit-on présentent des difficultés plus grandes mais aucune étude différenciée n'est disponible.

2.5 La convergence des cultures

2.5.1 La situation

L'enfant de communautés culturelles qui arrive à l'école est confronté à un mode de vie différent, à des coutumes, des valeurs souvent très éloignées des siennes. Le niveau socioculturel des familles est aussi de plus en plus diversifié: l'arrivée importante de réfugiés de pays dits du "Tiers-Monde", l'appartenance à des sociétés traditionnelles ou technologiques, à des cultures occidentales ou orientales, complexifie les rapports avec la culture de la société d'accueil. Entre un pays rural, peu développé, sous-scolarisé et le Québec, fortement scolarisé, urbanisé, à haut niveau de technologie, l'écart est souvent

énormes. Les rapports sociaux, les rapports au temps, à l'espace, à l'économie, les symboles, les mécanismes de contrôle, les pratiques familiales et sexuelles sont souvent très différentes et même conflictuelles. Le passage d'une société traditionnelle à une société moderne entraîne des difficultés fonctionnelles et culturelles chez les familles: dans une société moderne les relations sont fonctionnelles plutôt que personnelles, les organisations sociales complexes, les valeurs d'autorité et de hiérarchies sociales rejetées, une morale sociale unique absente, la libération de la femme prônée; autant de valeurs incomprises.

Mais il n'y a pas que l'enfant immigrant, ou l'enfant de première génération qui vit cette distance cuturelle. La perception d'être en situation de "minoritaire" dans la société d'accueil que ce soit à cause de la couleur, de la culture, de la religion ou de la langue influence l'image que la personne issue de communautés culturelles se fait d'elle-même et de ses chances de promotion sociale à l'intérieur de la société québécoise. Dans le milieu scolaire, cette situation se répercute sur les aspirations personnelles, éducatives et professionnelles de l'enfant.

La conception de l'école et le rapport qu'on entretient avec elle, variera d'une culture à l'autre. La fonction de l'école dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire sont autant d'objets modelés par la culture d'un peuple. Mais pour tous, l'école représente une voie d'accès à une meilleure situation sociale et économique.

La scolarisation des parents aura aussi une influence importante sur la capacité de la famille à encadrer les enfants et à assurer un suivi des activités scolaires: nombre de parents réfugiés sont peu scolarisés, ne connaissent pas la langue d'enseignement ou sont analphabètes dans leur langue d'origine. Même si les traits culturels de plusieurs communautés sont proches de ceux valorisés par l'école, comme le respect de l'autorité, le travail, la discipline, la somme d'énergie exigée de l'élève pour s'y adapter est énorme. La centration sur l'école qui s'ensuit est un risque pour leur intégration sociale: les élèves des communautés culturelles travaillent dur pour réussir et s'isolent de leur milieu social.

La distance culturelle entre la communauté québécoise et la communauté d'origine va peser lourd dans le processus d'adaptation à l'école québécoise des jeunes immigrants et des jeunes issus des communautés culturelles . Il sera facilité si l'école sait créer un milieu où l'enfant est à l'aise et peut s'identifier à sa cuture d'origine et à la culture d'accueil.

2.5.2 Les moyens mis en oeuvre

2.5.2.1 Les programmes scolaires

Le Comité d'implantation du plan d'action des communautés culturelles écrit dans le volet "Éducation et culture" de son rapport annuel 1983-1984: "Le ministère de l'Éducation estime que certains des programmes d'études actuellement en application, tiennent compte d'un des objectifs du Plan d'action qui est de développer chez les élèves la connaissance et le respect des différentes cultures qui s'expriment

dans la société québécoise"(1). Une analyse plus poussée de ces programmes permettrait de connaître les grandes orientations et de les évaluer en fonction des objectifs visés. Toutefois les nouveaux programmes de formation personnelle et sociale, d'enseignement moral et de science humaines devraient permettre de mieux atteindre cet objectif, précise le CIPACC. Ces programmes et les guides pédagogiques qui les accompagnent seront progressivement mis en application d'ici l'année 1987.

Pour les élèves de quatrième et de cinquième secondaire, deux cours ont été préparés par le Black Studies Center. Ils sont répertoriés dans la liste des cours optionnels reconnus par le MEQ pour fin de certification. Ces deux cours History and Culture of the Black People (583/414 et 583/514) sont offerts par deux écoles de la CEPGM.

2.5.2.2 Le matériel didactique

Les régimes pédagogiques prévoient que tout matériel didactique doit pour être approuvé: "éviter de reproduire les schémas sexistes ou sociaux et assurer un équilibre dans la présentation de modèles offerts aux élèves."

Le ministère de l'Éducation en collaboration avec la Commission des droits de la personne et avec le Conseil du Statut de la femme a préparé une grille d'évaluation des manuels scolaires(2) pour les

---

(1) C.I.P.A.C.C. Rapport du comité éducation et culture mars 1984.

(2) MEQ, Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique, 1983.

épurer de tout stéréotype discriminatoire. Tout manuel scolaire soumis par un éditeur au ministère de l'Éducation est évalué selon cette grille avant d'être approuvé par les comités catholique et protestant. Le Ministère a de plus publié des outils d'évaluation du matériel didactique pour les enseignants. Il publie une liste du matériel didactique autorisé pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. Comme cette grille d'évaluation n'est appliquée qu'aux nouveaux manuels, il existe encore dans les écoles des manuels en circulation qui continuent de véhiculer les stéréotypes discriminatoires.

Les normes arrêtées par le ministère de l'Éducation en regard du matériel didactique visent à assurer que les manuels scolaires comprennent une représentation adéquate des femmes et des minorités dans les textes et les illustrations et que les manuels présentent l'ensemble des personnages dans une variété d'activités de façon telle qu'ils puissent devenir des modèles qui suscitent des attitudes positives et favorisent l'identification chez les élèves. Une étude du Centre de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE) encore inédite, recense quelques manuels des nouveaux programmes en français et en mathématiques qui répondent à ces normes.

Il n'existe pas encore de matériel didactique produit au Québec en fonction d'une clientèle multiethnique, multiraciale ou en fonction d'une clientèle d'une communauté culturelle particulière.

Notons enfin que dans certaines écoles des équipes d'enseignants produisent du matériel adapté à leur situation et à leurs besoins spécifiques. Le matériel n'est pas diffusé, il demeure à l'usage de l'équipe-école.

2.5.2.3 Les publications et le matériel audio-visuel

Une recherche menée actuellement par le CRIE sur les ressources pédagogiques dans le domaine de l'éducation interculturelle au primaire, a permis de constater que le matériel didactique disponible est centré sur l'information multi- ethnique (80% de la production). L'autre 20% porte sur le développement international, l'amélioration des relations (activités de sensibilisation) et l'endoctrinement. L'information multiethnique est de divers ordres: l'information sur les groupes ethniques (destinée aux enfants, aux adolescents et aux intervenants scolaires), la littérature destinée aux enfants, aux adolescents, enfin des références sur des aspects de l'éducation interculturelle (destinées aux intervenants scolaires).

Les Services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation ont préparé à l'usage des enseignants des monographies sur treize communautés culturelles du Québec; ces monographies, en plus de rassembler des informations sur le pays d'origine, sa culture, son alimentation, sa religion, ses fêtes abordent des thèmes indispensables à l'enseignant comme les particularités de la langue, la conception de l'éducation, la relation maître-élève, parent-école, les modes d'apprentissage. Ces documents distribués aux enseignants de l'accueil, feront bientot l'objet d'une diffusion aux écoles. De son côté, le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal a publié 15 monographies sur les pays d'origine d'autant d'ethnies et un bottin des différentes ressources offertes par les communautés culturelles. Le MCCI pour sa part, vient d'éditer des portraits de trois communautés, les Haïens, les Portugais et les Allemands.

La Direction des moyens d'enseignement du MEQ a produit deux courts films sur la discrimination en milieu scolaire, l'un pour le primaire, "Vous avez quelque chose contre?" et l'autre pour le secondaire "Ceux qui dérangent?" Ces films sont accompagnés d'un guide d'animation. La même direction a préparé un devis de production de documents audio-visuels pour les élèves de 9 à 11 ans qui pourraient être utilisés dans les écoles pour susciter une intégration positive de la différence. Répondant à une demande spécifique des Services éducatifs aux communautés culturelles, ce devis sera sous peu en appel d'offre pour sa réalisation.

Le CRIE a réalisé une recherche sur le matériel audio- visuel- (1). Il projette de publier un bottin comportant entre autres une liste du matériel pédagogique, du matériel didactique et des documents audio-visuels disponibles pour le milieu scolaire.

2.5.2.4 Les services offerts

2.5.2.4.1 Par le ministère de l'Éducation

Les Services éducatifs aux communautés culturelles (SECC) du ministère de l'Éducation voient à l'application des différentes mesures prévues par les règlements concernant les régimes pédagogiques. Ils assurent l'encadrement pédagogique par la production de documents pédagogiques, de matériel pédagogique et d'évaluation, de stages auprès des enseignants de l'accueil au préscolaire, au primaire et au secondaire.-

---

(1) CRIE, Analyse du matériel audio-visuel de langue française pour favoriser l'éducation interculturelle, 1984.

2.5.2.4.2 Dans les commissions scolaires

La CECM, s'est, en avril 1984, donnée une politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises. Par cette politique, "chaque école de quartier, par un projet pédagogique global qui tient compte de la diversité et de la spécificité de sa clientèle, doit prendre l'élève en charge et, par des services adaptés, veiller à son développement de façon continue et harmonieuse"(1). Deux autres commissions scolaires projettent de le faire dans un avenir prochain. Sans avoir de politique formelle, d'autres commissions scolaires accueillant en grand nombre des enfants des communautés culturelles, ont une pratique qui influence les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques et les services existants.

Des commissions scolaires ont des services de conseillers pédagogiques pour assurer le support et l'encadrement des intervenants à l'accueil et le soutien aux enseignants des écoles ayant une clientèle de communautés culturelles. Ces conseillers enfin voient à répondre aux diverses demandes venant des écoles, ils aident à l'application des mesures d'évaluation des apprentissages et à l'élaboration de scénarios de cours.

A la CEPGM, des comités de liaison avec les communautés noire, grecque et chinoise, formés de membres d'une communauté et de cadres de la commission scolaire ont, pour fonction d'analyser les besoins de leur population scolaire et de recommander des actions pour y répondre.

---

(1) CECM, Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM, mars 1984. page 4.

Pour répondre aux besoins d'une clientèle spécifique, certaines commissions scolaires ont adjoint à leur personnel, des personnes provenant des communautés soit des aide-enseignants et des agents de liaison.

Les aide-enseignants de la CEPGM travaillent au primaire en milieu économiquement faible, Souvent parents du milieu, provenant du groupe culturel de l'école, ils assurent le lien entre les autres parents et l'école. Comme ils parlent la langue, ils agissent comme interprètes auprès du personnel scolaire et ils traduisent les communiqués de l'école.

Les agents de liaison avec les communautés culturelles sont des personnes issues des communautés, embauchées par une commission scolaire. Ils ont notamment pour fonction de répondre aux demandes d'information du personnel de l'école et des commissions scolaires concernant les communautés d'origine des enfants, d'assurer le contact avec les familles de ces communautés et d'intervenir dans les problèmes scolaires des élèves quand la variable "culture" est impliquée. Ces nouvelles fonctions ne sont pas toujours clairement définies. Les agents répondent souvent aux besoins non comblés par l'école. Les agents de liaison de la CEPGM, proviennent de la communauté noire anglophone, haïtienne, grecque. La CECM offre aussi ce service dans onze écoles de Montréal.

A la commission scolaire Ste-Croix, le projet: Suivi scolaire des élèves asiatiques à Ville St-Laurent est subventionné par le Secrétariat d'État et assuré par le Service de interprètes auprès des réfugiés Indochinois (SIARI). Il a pour but de faciliter la tâche de communication entre l'école et les parents, d'amener ces derniers à jouer un

rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants et à suivre de près leur progression scolaire et de sensibiliser les deux groupes aux ressemblances et aux différences de culture. Quatre interprètes, vietnamien, laotien, cambodgien et chinois, ont la tâche de traduire les circulaires et lettres aux parents, de faciliter le rapport professeur-parents, d'informer les intervenants et les enfants sur les cultures de chacun, d'informer les parents au sujet du système scolaire.

2.5.2.4.3 Dans les écoles

Déjà quelques écoles, surtout celles à forte densité ethnique, ont élaboré un projet éducatif, ou un plan d'action global pour orienter les décisions au plan des stratégies éducatives. Ces projets relèvent de l'initiative de chaque école. Ce qui se rencontre le plus souvent dans les écoles à forte densité ethnique et même, à moyenne et faible densité, c'et l'organisation d'activités ponctuelles: "Semaine des communautés culturelles", journées culturelles, spectacles et repas multiethniques. Ces projets pédagogiques visent à sensibiliser les élèves à la diversité, à faire connaître les autres cultures et à partager dans une fête. Ces activités à caractère souvent folklorique, sont plus ou moins intégrées au vécu scolaire sauf dans certaines écoles où elles sont exploitées dans le cadre des programmes d'études. Les parents sont mis à contribution ainsi que des organismes de communautés culturelles.

Un groupe d'enseignants conçoit et expérimente, dans quelques écoles de la CECM à forte densité ethnique, des activités d'apprentissage dans le cadre des sciences humaines, des sciences de la nature et des

arts pour permettre aux élèves de prendre appui sur leurs expériences passées et présentes. L'objectif est la préparation de scénarios pédagogiques où les expériences et les valeurs culturelles de l'enfant sont pris en compte.

Le Conseil des éducateurs noirs du Québec a organisé, dans le cadre du cours d'été, un cours portant sur l'histoire des Noirs, l'évolution de la musique noire et la sociologie de la famille. La communauté haïtienne a aussi offert un tel cours.

2.5.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre

Même si les programmes scolaires permettent d'intégrer la connaissance et le respect des diverses cultures il incombe à chaque enseignant de se donner du matériel didactique et des outils pour en réaliser les objectifs.

Nous avons déjà souligné la limite des ressources adaptées à une clientèle diversifiée et même à un groupe particulier. Plusieurs milieux scolaires et des organismes communautaires ont déjà investi des ressources humaines et matérielles dans la production de matériel imprimé et d'activités d'apprentissage mais à ce jour, il n'y a pas d'organisme qui s'est donné comme fonction de recueillir ce matériel, de l'évaluer et de voir à sa diffusion. L'Association québécoise d'éducation interculturelle a créé un comité pour travailler sur cette question.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation voit à la production de matériel audio-visuel, qui à notre connaissance, n'est pas soumis à la grille de sélection du matériel didactique.

Les Services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, au cours des dernières années, ont vu surtout à l'application des différentes mesures prévues par les régimes pédagogiques, à l'encadrement et l'animation pédagogique, à la production de programmes à l'accueil au primaire et au secondaire et de programmes de langues d'origine. Nous voyons dans la production de monographies sur les communautés culturelles à l'usage des enseignants et dans leur collaboration à la production de documents audio-visuels à l'usage des élèves de neuf à onze ans un élargissement de leur action qui nous semble une initiative fort heureuse.

Les commissions scolaires ne se sont pas toutes donné une politique de services aux élèves des communautés culturelles alors qu'une telle politique, en officialisant la reconnaissance d'une problématique, permettrait de reconnaître les besoins d'une clientèle spécifique et d'y répondre par des services adaptés et continus.

Déjà, les commissions scolaires affectent des conseillers pédagogiques à l'encadrement des enseignants de l'accueil et des écoles multiethniques. Il faudra reconnaître que les besoins sont importants et augmenter les ressources nécessaires pour y répondre.

Une étude inédite du CRIE soulignait que peu d'écoles en milieu multiethnique n'avait élaboré à ce jour de "projet éducatif" ou de plan

d'action global pour orienter les décisions au plan des stratégies éducatives. Ce plan d'action global, tout en suscitant une prise de conscience des besoins d'une clientèle spécifique permet d'assurer la consistance et la continuité d'une action éducative dans un milieu.

L'embauche d'agent de liaison issu d'une communauté culturelle est un moyen privilégié ces dernières années pour répondre à des besoins d'une clientèle multiethnique. La fonction n'est pas clairement définie. Elle semble comporter des interventions auprès de tous les groupes de l'école: directeurs, enseignants, professionnels, parents et élèves et même auprès des organismes communautaires du milieu. Ne faisant pas partie du personnel permanent de l'école, l'agent de liaison est dépendant des sources de financement pour la continuité de son action dans un milieu. Cette action est cependant reconnue comme indispensable à la mission éducative de l'école.

2.6 La diversité religieuse

2.6.1 La situation

Le choix de l'école publique, catholique ou protestante, fait par les parents des communautés culturelles avait été jusqu'à maintenant largement influencé par leur propre appartenance religieuse: les communautés de religion catholique ont inscrit leurs enfants à l'école anglo-catholique; les communautés protestantes et les communautés de toutes autres confessions religieuses, musulmane, hindoue, bouddhiste, juive ont choisi l'école anglo-protestante. L'obligation faite aux nouveaux arrivants par la loi 101 de fréquenter l'école française a

créé une situation nouvelle: les écoles catholiques françaises accueillent des enfants de toutes confessions religieuses et en même temps la clientèle des écoles franco-protestantes augmente.

De nombreux facteurs justifient le choix de l'école franco-protestante par les parents: l'environnement symboliquement anglais de l'école, la tradition d'accueil et la réputation de diversité culturelle et d'ouverture de l'école protestante. L'école catholique serait-elle davantage ouverte au pluralisme religieux qu'elle n'en conserverait pas moins son image d'école à caractère religieux. Pour des parents de nombreuses communautés culturelles, l'initiation religieuse des enfants doit être laissée à leur église.

Le respect des convictions religieuses devient une condition indispensable à l'adaptation de cette nouvelle clientèle; le caractère public de l'école l'exige.

Certaines communautés juive, arménienne, grecque ont, pour des motifs religieux, mis en place un réseau d'écoles qui véhiculent les valeurs religieuses de leur communauté. Cette situation, pour les Juifs et les Grecs, n'est d'ailleurs pas récente.

2.6.2 Les moyens mis en oeuvre

Les régimes pédagogiques, aux articles 44 au primaire et 39 au secondaire, prévoient que les écoles doivent dispenser un enseignement moral et un enseignement religieux catholique ou protestant. Ils prévoient aussi que tout élève dont les parents le demandent doit être exempté et qu'il devra suivre un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

Le régime d'exemption implique que le parent qui refuse un enseignement religieux pour son enfant, le signifie aux autorités de l'école. Ce régime d'exemption a été remplacé par un régime d'option, c'est-à-dire un régime qui permet à tous les parents de choisir pour leur enfant un enseignement moral ou un enseignement religieux. La Commission des droits de la personne avait déjà donné un avis à l'effet que ce régime d'exemption était "porteur de discrimination" à cause même du caractère public de l'école.

Le régime d'option a été adopté par le Comité catholique pour les écoles catholiques. Les commissions scolaires peuvent s'en prévaloir depuis septembre 1983 et il deviendra obligatoire en septembre 1985. A ce jour, la CECM n'a pas encore adopté le régime d'option, alors qu'elle reçoit une clientèle importante des communautés culturelles.

Il semble que la nouvelle loi sur l'enseignement primaire et secondaire, en créant des commissions scolaires linguistiques et confessionnelles sur les territoires protégés par la Constitution canadienne agira sur cette situation. Le régime d'option entre l'enseignement moral et religieux deviendrait universel. Les écoles pourront avoir un statut confessionnel. La Commission des droits de la personne lors de la commission parlementaire de la Loi 40 en a déjà souligné les dangers de cette disposition.

2.6.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre

Même si les élèves peuvent être exemptés de l'enseignement religieux à la demande de leurs parents, il est difficile pour ces derniers, surtout s'ils sont de nouveaux arrivants au Québec et ne connaissent ni la langue ni le système scolaire de se prévaloir du régime d'option. Il ne semble pas qu'un système d'information adéquat soit offert par toutes les écoles sur ce point.

2.7. La discrimination raciale et ethnique

2.7.1 La situation

Les enfants noirs, amérindiens, asiatiques représentent une minorité appréciable de la population scolaire; dans certaines écoles, ils sont majoritaires. Dans une société, le fait de naître et de grandir dans une situation de minorité et de minorité "visible" a des répercussions sur l'image que l'enfant se fait de lui-même: il a besoin de s'identifier à un groupe, d'être reconnu par l'adulte. Les attitudes des pairs, des enseignants, des administrateurs scolaires, ont des conséquences importantes sur l'image que l'enfant se fait de lui-même, sur ses aspirations d'ordre éducationnel et professionnel et sur son comportement social. La reconnaissance de sa culture est indispensable pour que l'enfant puisse s'accepter tel qu'il est: il n'est ni supérieur, ni inférieur à personne. Il peut apporter à l'autre et recevoir de l'autre d'autant plus qu'il est différent. Mais l'enfant des communautés culturelles fait face aux différentes formes de préjugés racistes qui se manifestent dans la société. La télévision, le cinéma, la bande dessinée en portent la marque. L'école n'est pas étrangère à ces préjugés.

Plusieurs indices élevés de tension se retrouvent à Montréal[1] tels: la situation politique particulière au Québec au plan linguistique, une mobilité sociale et économique élevée suscitant des luttes autour de l'emploi, des risques d'exploitation des groupes minoritaires, des changements sociaux profonds de la famille, du climat social, de la moralité, de l'école. Ces facteurs contribuent actuellement à l'aggravation de cette tension: d'une part l'approfondissement de la crise économique et notamment l'augmentation du chômage, et d'autre part le fait que la proportion d'immigrants venant des pays sous-développés tend à s'accroître par rapport aux immigrants européens, "blancs", qui sont mieux acceptés par la population.

Déjà en milieu scolaire des événements obligent à reconnaître que le racisme existe. A l'école, certaines polyvalentes ont connu des manifestations violentes à la suite de conflit entre des groupes d'élèves. Quelques situations (suspension d'élèves, classement, intervention disciplinaire) ont déjà été soumises à la Commission des droits de la personne. Un rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire, rendu public par la CECM en novembre 1984, concluait que "la majorité des élèves et du personnel enseignant n'ont pas de conduites racistes et prennent même position ouvertement contre de telles conduites" mais il ajoutait que les conduites racistes signalées "sont plutôt réactionnelles à une situation d'impasse sérieuse ou à des tensions raciales qui perdurent à cause des cinq motifs suivants: les difficultés dues au fait d'immigrer, le manque

---

(1) Harvey, Julien, Montréal est-ce possible? , Relations mars 1984.

de maturité de la plupart de ces élèves pour se prendre en charge sans aide, le manque de ressources pour les élèves, leurs parents et le personnel scolaire"(1).

Ces conduites et ces tensions raciales bien qu'isolées sont réelles et exigent des changements d'attitudes. Mais combien aussi réelles et lourdes les manifestations de racisme institutionnel ou camouflé. Les attitudes et les comportements contribuent-ils à enrayer ou renforcer la discrimination raciale? L'attitude devant des conduites ou propos racistes ou du matériel didactique renfermant des préjugés, des conflits entre enseignants blancs et noirs, l'isolement de groupe d'élèves d'un même groupe ethnique, ces pratiques exigent une prise de conscience et des changements.

2.7.2 Les moyens mis en oeuvre

En 1978, un groupe de travail sur l'éducation de la communauté noire déposait un rapport au Comité d'étude sur les affaire çinterconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'Éducation. Ce rapport qui visait à informer le comité des attentes et aspirations de la communauté noire au Québec est toujours actuel; une analyse sommaire de la situation nous laisse croire qu'il y a encore d'énormes progrès à faire pour combattre toute manifestation de discrimination et de racisme.

---

(1) Noël, Pierre, Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire, août 1984, CECM.

Les actions entreprises depuis 1970 par la communauté noire pour revaloriser la culture d'origine, actions que nous avons décrites précédemment sont des contributions importantes au développement de la confiance en soit du jeune Noir. Le cours History and Culture of the Black People préparé par le Conseil des éducateurs noirs du Québec est donné dans le cadre des cours d'été Da Costa Hall où il rejoint à chaque année environ 400 adolescents. Dans le réseau scolaire il n'est offert que par deux écoles et il rejoint un nombre minime de jeunes.

Les agents de liaison de la communauté noire jouent un rôle important pour faire comprendre au personnel scolaire les problèmes que vivent les jeunes Noirs. Ils sont cependant trop peu nombreux.

A la CEPGM, à la demande de la communauté noire, les nouveaux arrivants ne sont pas soumis à des tests de classement tant qu'ils sont en période d'adaptation. A cette même commission scolaire, un comité a été formé pour analyser le matériel didactique sous l'angle de la discrimination raciale et ethnique.

Le personnel des polyvalentes qui ont vécu des incidents violents et d'autres, sensibilisées à cette problématique, ont établi des plans de valorisation des cultures respectives et voient à les réaliser dans leurs classes.

Rappelons la représentation du Congrès des femmes noires pour faire interdire deux textes racistes d'un manuel scolaire. Nous savons déjà que le ministère de l'Éducation a publié une grille d'évaluation des manuels scolaires pour éliminer tout stéréotype discriminatoire du matériel didactique.

2.8 Le personnel scolaire

2.8.1 La situation

Le passage d'une école française homogène à une école multiethnique en moins de dix ans n'est pas sans provoquer des résistances en milieu scolaire. Malgré des énoncés de politique gouvernementale s'inscrivant pleinement dans un rapport d'intégration dynamique à la société d'accueil, malgré une politique d'accueil dans le système d'éducation, les rapports à l'école québécoise ne sont pas encore clairement définis. "Comme il est probable que le rapport d'assimilation soit le rapport dominant dans l'école québécoise depuis toujours, une réflexion est urgente et essentielle."(1) L'école québécoise est en phase d'ajustement.

Dans les écoles françaises, la composition ethnoculturelle du personnel (administrateurs, personnel de direction, professionnels, enseignants) est largement francophone de souche. Comme la grande majorité des Québécois, ils ont eux-mêmes fréquenté une école homogène et ils y travaillent depuis de nombreuses années.

---

(1) Pagé Michel, Primeau Gilles, L'intégration des enfants d'immigrés à l'école, Québec Français, numéro 53, mars 1984.

Ce personnel n'a pas été préparé à travailler dans un milieu multiethnique: la formation des maîtres n'en a pas tenu compte, le perfectionnement pour l'enseignement aux classes d'accueil et pour l'enseignement d'une langue seconde n'a rejoint qu'un petit nombre, le soutien pédagogique n'a pu être donné qu'en milieu à très forte densité d'élèves allophones.

Compte tenu de la baisse de clientèle scolaire, l'embauche de nouveaux enseignants est considérablement réduite; même pour ceux-là, les programmes de formation des maîtres ne leur permettent pas de se sensibiliser à la dimension interculturelle. La compétence acquise par les enseignants est récente et prise sur le terrain. Elle a porté sur l'aspect linguistique surtout. La mobilité du personnel à cause de la baisse de la clientèle scolaire et des fermetures d'écoles, a eu des effets importants sur la stabilité des équipes-écoles. Quant à la présence de personnel des communautés culturelles, elle est très faible.

Le perfectionnement en cours d'emploi portant sur cette réalité nouvelle en milieu francophone n'a rejoint à ce jour qu'un très petit nombre d'enseignants. Les connaissances et les attitudes du personnel scolaire n'ont pas encore fait l'objet d'une action systématique dans le domaine de la mise à jour et du perfectionnement.

Le CRIE a fait état des problèmes rencontrés par les élèves et auxquels les intervenants scolaires ont à faire face et à répondre. Les problèmes mentionnés sont: les difficultés d'apprentissage linguistique, les difficultés d'adaptation culturelle, le racisme et la discrimination dans les relations des élèves entre eux, des élèves et des intervenants scolaires, un cheminement scolaire discriminatoire, un matériel didactique inadéquat et même discriminatoire, des stratégies éducatives mal adaptées et même une structure scolaire souvent inadéquate. Les retards scolaires, l'analphabétisme ou la sous-scolarisation s'ajoutent à ce tableau déjà lourd.

Le personnel scolaire a de plus un rôle important à jouer pour sensibiliser les élèves de la société d'accueil à l'apport des élèves des communautés culturelles et pour développer la compréhension mutuelle et l'échange véritable.

L'intervenant scolaire a donc un rôle majeur à jouer dans la relation que l'élève d'un groupe minoritaire essaie d'établir avec son environnement et dans celle que l'élève de la société d'accueil établit avec ce groupe minoritaire. Les attitudes de cet intervenant auront un impact sur le développement du jeune, sur son intégration au milieu scolaire et partant à son milieu social. Actuellement, même si le personnel scolaire est tolérant, positif et engagé, il n'en demeure pas moins démuni face à la relation à établir, aux connaissances à transmettre et aux outils à utiliser.

2.8.2 Les moyens mis en oeuvre

2.8.2.1 La sensibilisation et la formation du personnel

Il n'existe pas encore au Québec de programme universitaire de formation des maîtres qui préparerait les futurs enseignants à l'enseignement en milieu scolaire multiethnique. Seuls les enseignants en classe d'accueil ont bénéficié de sessions de formation et de perfectionnement organisées par le ministère de l'Éducation. En milieu universitaire, il n'existe qu'un seul programme de perfectionnement des maîtres offert l'été à l'Université de Sherbrooke à la faculté de Théologie. Les commissions scolaires prévoient dans le cadre des journées pédagogiques, des journées de sensibilisation trop peu nombreuses. Certains centres de recherche en éducation interculturelle offrent des activités de perfectionnement destinées au personnel scolaire.

L'inventaire des cours dispensés dans certaines universités sur les communautés culturelles réalisé par le Comité d'implantation du Plan d'action à l'intention des communautés culturelles démontre par ailleurs qu'il existe quelques cours portant sur les communautés culturelles, des cours connexes dont une partie est consacrée aux communautés culturelles, enfin des cours reliés aux pays d'origine des Néo-Québécois (surtout des cours de langues). Ces cours quoique peu nombreux, sont donnés dans toutes les universités québécoises dans le cadre des départements de sociologie, d'anthropologie, de démographie.

Les programmes de perfectionement sont laissés à l'initiative de l'école. Une étude sur les besoins de perfectionnement des personnels scolaires réalisée par le CRIE sera publiée sous peu; elle devrait être une source précieuse d'information pour créer des programmes de perfectionnement.

Le soutien pédagogique aux personnels scolaires, surtout aux enseignants est assuré dans les principales commissions scolaires par des conseillers pédagogiques qui ont été d'abord au service du personnel des classes d'accueil et de francisation. A la CEPGM, ce soutien est apporté par matière. A la CECM, les conseillers pédagogiques ne relèvent plus uniquement du secteur de l'accueil mais sont aux services des écoles d'un secteur donné.

2.8.2.2 La promotion des relations interculturelles en milieu scolaire

Il n'y a encore à ce chapitre que des initiatives ponctuelles et isolées de la part de tous les intervenants du monde scolaire.

En septembre 1983, le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal organisait un colloque: "Montréal, c'est encore Terre des Hommes". Cette journée de sensibilisation visait à analyser dans une perspective globale, le multiculturalisme et le racisme à l'école.

2.9 Les parents des communautés culturelles

2.9.1 La situation

Les parents des communautés culturelles se situent à tous les niveaux d'un processus d'adaptation à la vie québécoise: certains sont nés au Québec, y travaillent, participent à la vie sociale; d'autres sont des nouveaux arrivants, en attente d'un retour dans un pays d'origine en crise, ou définitivement installés au Québec. Pour les nouveaux arrivants, les conditions socio-économiques sont souvent pénibles

pendant les années d'adaptation et leurs conditions de vie s'en ressentent. Les plus anciens participent déjà à la vie économique et sociale du Québec. Les parents n'ont pas tous des liens étroits avec les organismes de leur communauté; certaines communautés récentes sont peu organisées.

La barrière linguistique est souvent un obstacle de taille aux communications école-parents et parents-école. Certains parents connaissent la langue d'enseignement, d'autres pas: la mère plus que le père ne possède que sa langue maternelle. La scolarité des pères et des mères de certaines communautés est faible et on retrouve aussi des analphabètes.

Non seulement des parents sont-ils mal outillés et peu disponibles pour aider leur enfant dans ses apprentissages scolaires mais souvent ils ne connaissent absolument pas l'organisation de l'école, les programmes d'études, les pratiques pédagogiques, les exigences posées à l'enfant. Pour eux, la conception de l'école et le type de rapport à entretenir avec l'école ou avec le maître sont souvent contradictoires avec les pratiques de notre système scolaire.

L'école qui n'a pas développé de modalités d'information adéquates, comprend mal les conditions difficiles que vivent certains immmigrants à leur arrivée, et elle demande une participation à la vie scolaire que l'école du pays d'origine ne demandait pas.

Généralement, les parents collaborent avec grande générosité aux activités où leur culture est célébrée et valorisée. Cependant leur participation au comité d'école et au comité de parents est encore très

faible. Il faut signaler que dans certains milieux, des sièges au comité d'école leur sont réservés et que plusieurs projets d'école où le milieu est impliqué exigent la participation des parents pour leur réalisation.

2.9.2 Les moyens mis en oeuvre

Peu de projets concrets ont été élaborés à ce jour pour permettre aux parents d'apporter un support à l'action éducative de l'école: cette tâche, laissée à l'initiative de l'école, comporte en plus des difficultés habituelles de cette participation des parents, des obstacles importants tels la langue et les différences culturelles quant à la conception de l'école et de la relation des parents avec l'école. Dans leurs activités d'éducation des adultes, les commissions scolaires n'ont pas jusqu'ici accordé de place particulière à la participation des parents des communautés culturelles.

Il n'y a pas d'action systématique d'information adaptée aux parents des communautés culturelles sur le vécu scolaire de l'enfant, sur le système scolaire, sur la relation maître-élève, sur les pratiques pédagogiques, etc. Souvent, les actions entreprises sont ponctuelles: traductions de document, parrainage de parents allophones avec des parents québécois de souche ou de communauté culturelle au Québec depuis longtemps. Ces projets sont souvent sans continuité parce qu'il n'y a pas de ressources financières et humaines consacrées systématiquement à ces actions. Certaines communautés culturelles ont déjà prévu des sessions d'information sur le système scolaire québécois.

Nous avons précédemment décrit le rôle des agents de liaison avec les communautés culturelles. Ils ont entre autres fonctions d'assurer le contact avec les familles issues de la communauté qu'ils représentent. C'est là qu'apparaît leur apport le plus original à la vie de l'école.

Une expérience d'alphabétisation de parents allophones visant à aider le parent à connaître ce qui se fait dans la classe de l'enfant et à l'outiller pour qu'il puisse l'aider en français, a eu lieu l'an dernier dans une école multiethnique. Des communautés culturelles avaient déjà adopté ce mode d'approche.

Soulignons qu'un devis d'activités sur les relations parents-école a été préparé à la Direction générale de l'éducation des adultes en vue de l'élaboration d'un programme de formation. Il s'adresse à tous les parents et vise comme objectif d'habiliter les parents à établir, à partir de leurs besoins, les relations nécessaires au vécu scolaire de leur enfant. Il ne tient pas compte cependant spécifiquement des communautés culturelles.

Une étude plus poussée en milieu multiethnique pourrait être faite pour connaître les initiatives de participation des parents des communautés culturelles à la vie de l'école, leur présence aux structures de participation officielle; comité d'école et comité de parents. L'apport très souvent souligné par les directions d'école, c'est leur participation à des fêtes multiethniques, repas, soirées récréatives et autres.

CONCLUSION

1. Une vue d'ensemble de la situation des enfants

Lorsqu'ils arrivent à l'école, les enfants des communautés culturelles sont confrontés à une situation qui, sous bien des aspects, est problématique et ils ont à relever un défi important: apprendre à vivre et à s'éduquer dans un milieu culturel nouveau.

L'élément premier de ce défi est celui d'apprendre à communiquer dans la langue de l'école dont la maîtrise est essentielle à la poursuite des apprentissages scolaires. Pour le nouvel arrivant, les difficultés d'apprentissage du français sont variables: pour certains groupes, tels ceux venant du Sud-Est asiatique, la distance linguistique est très grande; pour d'autres, tels les Haïtiens et les Caraïbéens, il y a interférence linguistique entre leur langue maternelle et le français ou l'anglais.

Les enfants des communautés culturelles qui sont nés ici font également face au problème de se scolariser dans une langue seconde puisque la majorité d'entre eux ne parlent que leur langue maternelle lorsqu'ils entrent au préscolaire ou au primaire. Ceux qui ont abandonné leur langue maternelle ou qui progressivement ne l'utilisent plus comme langue d'usage, parlent généralement l'anglais qui est, dans bien des cas, la langue dominante de leur quartier. S'ils fréquentent l'école française, ils se scolarisent dans une troisième langue.

Pour la très grande majorité des enfants des communautés culturelles, la maîtrise de sa langue d'enseignement est donc un problème important.

Si la capacité de communiquer est un élément clef de l'intégration à l'école et de sa réussite scolaire, elle n'est pas le seul. L'enfant d'une communauté culturelle qui arrive à l'école, doit s'adapter à une nouvelle culture. Il est confronté à un mode de vie, à des coutumes, à des valeurs qui sont souvent très éloignées des siennes. Les relations sociales, les rapports au temps, à l'espace, à l'organisation économique, les symboles, les mécanismes de contrôle social, les pratiques familiales ou sexuelles sont différentes et l'écart entre la culture d'origine et celle du Québec peut être source de tension.

La conception de l'école varie aussi d'une culture à l'autre. Sa fonction dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire autant d'objets modelés par la culture d'un peuple.

A travers cette confrontation linguistique et culturelle, l'enfant doit construire son identité propre alors que, pratiquement, il vit dans une situation d'une double identification. D'une part, il tente de s'intrégrer à l'école, d'en partager le langue et il désire être "comme tout le monde". D'autre part, il vit dans un milieu familial et communautaire qui tente de conserver et de développer son héritage culturel et sa langue. Le jeune, surtout durant l'adolescence, est tiraillé entre ses deux appartenances.

Pour bien s'intégrer à son groupe d'origine et à la société dans laquelle il vit, il doit apprendre à connaître et à valoriser sa langue et sa culture d'origine et à développer un sentiment d'appartenance à

cette dernière. Il ne peut pas le faire si le milieu externe à sa famille et surtout l'école ignore ou même rejette ses caractéristiques culturelles propres et ne le soutient pas dans sa recherche d'identité, ce qui malheureusement est souvent le cas.

Si pour un bon nombre de jeunes de communautés culturelles le processus d'intégration personnelle et sociale à leurs deux communautés d'appartenance, celle d'origine et celle d'accueil, se fait facilement, pour d'autres cela est beaucoup plus difficile à cause de situations familiales ou sociales qui leur créent des difficultés particulières.

Bien des parents, malgré l'importance qu'ils accordent aux études, et malgré les valeurs positives qu'ils transmettent à leurs enfants ne sont pas en mesure de soutenir pratiquement les apprentissages scolaires de leurs enfants ni de participer aux activités de l'école. Certains parlent peu ou pas du tout la langue d'enseignement, ne connaissent pas le système scolaire québécois, l'organisation de l'école, les programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Leur conception de leur propre rôle dans la vie scolaire de leur enfant, du rôle du maître et des exigences posées à l'élève est très loin de celle de l'école. Il y a là un écart important qui fait que des parents sont mal outillés pour aider leurs enfants.

De plus, des familles des communautés culturelles sont très pauvres et vivent dans des conditions fort pénibles. Souvent, les deux parents doivent fournir de très longues heures de travail ce qui les rend peu disponibles pour participer à la vie de l'école et aider leurs enfants.

Les enfants noirs, asiatiques et tous ceux qui appartiennent aux groupes appelés "minorités visibles" ont à faire face à des situations graves de discrimination raciale et ethnique. La discrimination raciale est présente a l'école et il est certain qu'elle est le reflet de celle qui existe dans la société. Les événements mis à jour récemment risquent de se développer davantage dans les prochaines années si les facteurs de tension sociale élevée que l'on trouve actuellement dans l'Ile de Montréal se maintiennent et que rien n'est entrepris pour modifier en profondeur les comportements des groupes en présence.

Pour l'enfant, le fait de naître et de grandir dans une situation de minorité ignorée, rejetée ou victime de discrimination a des répercussions importantes sur l'image qu'il se fait de lui-même, sur sa capacité à s'identifier à un groupe, sur ses aspirations éducationnelles et professionnelles et sur son comportement social.

Finalement, en considérant les quelques indices de performance scolaire qui existent, nous constatons qu'un bon nombre d'enfants des communautés culturelles réussissent de façon similaire à celle des francophones et des anglophones leurs études secondaires mais qu'ils abandonnent davantage les études collégiales avant l'obtention du diplôme. Ce constat global, basé sur des statistiques d'ensemble, cache sûrement des inégalités importantes entre les individus et les groupes, inégalités découlant des situations décrites précédemment. De plus, il est important de le nuancer par une réflexion reprise souvent lors des travaux du comité: si bien des enfants des communautés culturelles réussissent bien à l'école, c'est qu'ils consacrent beaucoup de temps aux apprentissages scolaires dans une autre langue, au détriment des relations sociales, des activités ludiques et de l'intégration à la société québécoise.

En regard de l'intégration à l'école et de la réussite scolaire, tous les enfants des communautés cuturelles ne sont pas sur une même ligne de départ. Il existe des différences notables entre les groupes quant aux apprentissages linguistiques, à la distance entre la culture d'origine et celle du Québec, à l'appartenance à une ethnie victime de discrimination, à la situation socio-économique. De nouveaux arrivants, parce qu'ils ont vécu dans des camps de réfugiés ou qu'ils viennent d'une société peu scolarisée, sont analphabètes ou sous-scolarisés eu égard à leur âge. Certains, avec un soutien particulier, réussissent à s'intégrer tant bien que mal à l'école tandis que d'autres, surtout des adolescents, ne peuvent pas le faire. Pour eux, l'insertion sociale et professionnelle dans la société québécoise est gravement compromise.

En somme, parmi les jeunes des communautés culturelles, il existe des groupes qui relèvent avec succès le défi de s'intégrer à l'école et d'y réussir. Ils sont une majorité. D'autres parce qu'ils cumulent plusieurs des problèmes et des difficultés mentionnés précédemment, apprentissage d'une langue seconde et d'une nouvelle culture, impossibilité pour les parents de les aider dans leurs activités d'apprentissage, pauvreté, discrimination raciale, sous-scolarisation peuvent difficilement utiliser adéquatement les services éducatifs. A cause de l'acuité des problèmes qu'ils vivent, ces jeunes et le milieu scolaire où ils étudient constituent des cibles prioritaires d'intervention.

2. Une vue d'ensemble des services offerts par l'école

Si des enfants ont un défi important à relever pour s'intégrer à l'école, celle-ci a également un effort très grand à faire pour s'adapter à cette clientèle. L'intégration est définie couramment comme "un ajustement réciproque par lequel l'immigrant adapte sa culture à celle

du pays d'accueil et par lequel aussi le pays d'accueil accepte la contribution de l'immigrant comme constitutive de la culture nationale en développement"(1).

Appliquée au milieu scolaire cette définition suggère une interaction entre l'élève accueilli et l'école qui accueille. En un premier temps, l'enfant apprend à maîtriser la langue de l'école et à se donner une nouvelle appartenance afin de participer progressivement à la vie québécoise. En un second temps, l'école doit accepter de reconnaître la culture de l'enfant et s'adapter à la clientèle multiethnique qu'elle reçoit. Ces deux moments sont essentiels pour permettre à l'enfant une pleine participation scolaire et une adaptation sociale harmonieuse, et à l'école, d'accomplir sa mission éducative.

2.1 Les moyens pour adapter l'enfant à l'école

Au Québec, depuis 1974 et plus encore depuis 1977, l'intégration des nouveaux arrivants se fait à une société qu'on définit comme française. La politique d'accueil à l'école québécoise veut assurer aux élèves des communautés culturelles des conditions favorables à l'apprentissage de la langue française et à l'intégration au système scolaire québécois.

Pour réaliser cet objectif, le régime pédagogique prévoit un ensemble de mesures comme les classes d'accueil pour les nouveaux arrivants, les classes de francisation pour les enfants d'immigrants établis au Québec depuis plus de cinq ans ainsi que des mesures d'accueil

---

(1) Pagé, Michel, Primeau Gilles, Intégration des enfants d'immigrés à l'école Revue Québec Français, mars 1984.

et de soutien linguistique pour les milieux scolaires où la présence des élèves issus des communautés culturelles est faible. Ces services visent à l'acquisition d'habiletés en français, à la maîtrise des autres matières utiles à l'intégration à la classe régulière et au développement d'attitudes positives à l'égard de la communauté d'accueil.

Le ministère de l'Éducation par les services éducatifs aux communautés culturelles assure un support administratif à ces services de même qu'une animation auprès des enseignants. Il a développé des instruments et des ressources pédagogiques destinées à faciliter l'intégration des enfants et il a élaboré des programmes d'enseignement pour les classes d'accueil et de francisation.

L'école qui reçoit ces enfants après leur séjour en classe d'accueil a développé des mesures compensatoires pour compléter les apprentissages linguistiques et des mesures de rattrapage scolaire pour les élèves sous-scolarisés. Le moment est venu de poser un jugement d'ensemble sur l'efficacité de cette politique.

Les classes d'accueil

Des témoignages recueillis auprès des divers intervenants scolaires, on peut conclure que la formule des classes d'accueil est valable. Personne ne remet cette formule en question. Cependant, la situation qui l'a vu naître s'est singulièrement modifiée. L'écologie de la classe d'accueil n'est plus la même. La clientèle s'est diversifiée: l'immigration n'étant plus surtout européenne, toutes les ethnies n'ont pas la même distance socioculturelle et linguistique par rapport au français et à la culture du Québec; tous n'ont pas, à âge égal, le même niveau de scolarisation, les écarts sont parfois très importants et vont dans certains cas jusqu'à l'analphabétisme.

L'absence de recherches nous empêche de poser un diagnostic plus précis mais il est évident qu'on ne peut plus concevoir la classe d'accueil selon un modèle unique et universel. La variable lourde qui remet en cause la définition même de la formule est sans contredit le niveau de scolarisation de l'enfant. La distance ou l'interférence linguistique au français oblige à prévoir des compléments à la formule des classes d'accueil. La simultanéité de ces deux variables chez un grand nombre d'individus rend impérieuse une redéfinition des moyens mis en oeuvre. Les commissions scolaires, à des degrés divers et selon les besoins de leur clientèle, ont déjà amorcé des réaménagements destinés à s'adapter à ces nouvelles réalités. Déjà plusieurs commissions scolaires expérimentent une approche dite alternative pour répondre aux besoins des adolescents sous-scolarisés ou analphabètes: l'expérience, très récente, doit être poursuivie, il est encore trop tôt pour l'évaluer. D'autres formules comme l'intégration progressive des élèves provenant de l'accueil dans les classes régulières pour certains cours, le soutien linguistique et pédagogique sous forme de dénombrement flottant existent dans certaines écoles; il n'y a pas de formule pédagogique unique. Le cheminement de l'élève intégré à l'école ordinaire après l'accueil, n'a pas fait l'objet d'une action concertée. Il n'existe pas de critères de classification pour justifier des services post-accueil appropriés. Le soutien pédagogique à l'école ordinaire est souvent inexistant.

Les classes de francisation

Les classes de francisation établissent une distinction administrative entre les élèves non admissibles à l'enseignement en anglais dont les parents sont au Québec depuis moins de cinq ans et ceux dont

les parents y sont depuis plus de cinq ans. Cette distinction, répondant à des impératifs économiques, est critiquable au plan pédagogique; la clientèle des classes de francisation est allophone à plus de 60%, les besoins d'apprentissage linguistique sont les mêmes que pour les élèves admissibles à l'accueil. De plus, les parents, immigrants eux-mêmes connaissent à peine le français et ils s'expriment dans leur langue d'origine à la maison. Le régime des classes de francisation au primaire et au secondaire est le même qu'à l'accueil mais au préscolaire, les classes sont à demi-temps. Pour de nombreux enfants cela n'est pas suffisant pour une intégration sans soutien pédagogique en première année. Cette distinction est donc critiquable.

Les mesures d'accueil et de soutien linguistique, n'offrent pas les mêmes avantages que les classes fermées d'accueil et de francisation mais elles répondent à des problèmes administratifs inévitables lorsqu'une clientèle est très dispersée et peu nombreuse. Ces mesures de type compensatoire sont difficiles à évaluer parce que fort diversifiées.

Dans l'ensemble, les mesures prévues au régime pédagogique et mises en place par les commissions scolaires permettent un premier niveau d'intégration: l'intégration mécanique. Elles ont porté surtout sur l'apprentisssage linguistique c'est-à-dire adapter les stratégies pédagogiques à l'enseignement d'une langue seconde et combler les retards pédagogiques liés à l'adaptation linguistique, à la sous-scolarisation ou à l'analphabétisme. Les diverses mesures de rattrapage mises en place par les milieux scolaires sont attribuables davantage aux problèmes créés par l'élève qu'au désir de l'école de s'adapter à sa clientèle.

Les relations avec les parents

Dans l'ensemble, les écoles ont peu développé de nouveaux modes de communication qui répondraient aux besoins particuliers des parents de communautés culturelles. Il en va de même en ce qui concerne la participation des parents à la vie de l'école et aux comités d'école et de parents.

Certaines écoles ont adjoint à leur personnel scolaire des agents de liaison. Ces derniers, en assurant la communication entre les parents et l'école, en intervenant pour régler des problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire répondent à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école. Cette initiative permet une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle multiethnique. Le rôle de l'agent de liaison n'est pas encore bien défini. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie de l'école: sensibilisation des enseignants et des élèves à la multiethnicité, adaptation du contenu, des stratégies d'enseignement, des modes d'intervention, des activités parascolaires. Il demeure que c'est au niveau de la relation parent-école et communautés-écoles que le rôle d'agent de liaison prend tout son sens. Mais cette initiative locale n'existe pas dans toutes les écoles multiethniques, et le nombre des agents de liaison est nettement insuffisant pour répondre aux besoins.

Le caractère confessionnel des écoles crée un problème à bien des parents immigrants. L'école québécoise est non seulement publique mais confessionnelle: à l'école catholique, un régime de choix entre l'enseignement religieux et moral doit remplacer le régime d'exemption. Cette situation déjà complexe pour les Québécois de souche, l'est encore plus pour qui n'a pas connu dans son pays d'origine de système scolaire analogue. L'information aux parents des communautés culturelles n'est pas adéquate pour leur faire comprendre cette particularité du système scolaire québécois et leur permettre de poser un choix véritable. Cet élément est important puisqu'il y va de la liberté de conscience et de religion.

Quant aux structures scolaires elles-mêmes, la nouvelle loi sur l'enseignement primaire et secondaire public en les modifiant améliorera la situation mais le besoin d'une information adéquate s'imposera encore.

2.2 Les moyens pour adapter l'école multiethnique à sa clientèle et favoriser l'appartenance à la communauté d'origine

Les approches pédagogiques, les programmes d'études et le matériel didactique

Le second volet de l'intégration qui impliquerait des mesures prises par l'école pour s'adapter à sa nouvelle clientèle n'a pas fait l'objet d'une action systématique. Les approches pédagogiques, les façons de présenter un contenu d'enseignement, de faire la discipline, d'évaluer les travaux et les apprentissages, d'interagir avec les enfants n'ont pas été modifiées.

Rares sont les écoles qui ont élaboré des orientations pédagogiques spéciales pour cette nouvelle clientèle. Certaines écoles à forte densité ethnique sont en voie de le faire.

Au plan des stratégies éducatives, une seule école, à notre connaissance, a développé de manière systématique des scénarios pédagogiques qui prennent appui sur la connaissance du monde des élèves pour faire réaliser les objectifs des programmes d'études; s'inspirant de cette initiative, quelques écoles commencent à développer des approches tenant compte de la multiethnicité.

Quant aux programmes d'études même s'ils sont conçus pour permettre d'en adapter le contenu à la clientèle, il incombe à chaque enseignant de le faire. Dans la plupart des classes, le contenu transmis est monoculturel.

Au plan du matériel didactique il existe peu de manuels qui rendraient compte de la diversité du Québec et montreraient l'apport des communautés culturelles à la culture québécoise. Dans les écoles multiculturelles le matériel didactique utilisé est le même que celui que l'on trouve dans toutes les autres écoles.

Le ministère de l'Éducation s'est doté d'une grille d'évaluation de manuels scolaires pour éliminer les stéréotypes discriminatoires, assurer une représentation adéquate des femmes et des minorités dans les textes et illustrations et susciter des modèles d'identification. Cette grille est fort importante pour contrer la discrimination. Cependant il circule encore des documents discriminatoires. Les enseignants sont mal préparés à choisir du matériel adéquat. Il n'y a pas encore de matériel didactique conçu en fonction d'une clientèle

diversifiée; il n'existe de fait que des expériences locales de production de matériel adapté, matériel qui, par ailleurs, n'est pas diffusé.

L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine

Pour assurer cet apprentissge deux programmes existent: un premier, né de la volonté des communautés de transmettre cet héritage, le programme de langue ethnique (P.L.E.), subventionné en partie par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration; un second, le programme de langue et de culture d'origine (P.E.L.O.) offert à l'école publique et financé par le ministère de l'Éducation. Le même ministère par ailleurs subventionne quelques écoles privées des communautés culturelles, les écoles juives, grecques et arméniennes qui regroupent environ 10 000 enfants.

Aucune recherche à ce jour ne nous permet d'évaluer la qualité des apprentissages linguistiques des élèves ni les métnodes pédagogiques mises en oeuvre.

Nous pouvons tout au plus nous interroger sur l'accessibilité au programme offert par le ministère de l'Éducation et sur les causes de son succès mitigé qui touchent l'organisation de ces cours placés en dehors de l'horaire régulier des élèves, les résistances des communautés elles-mêmes et des milieux scolaires. Par la mise en place du programme P.E.L.O., le ministère de l'Éducation a reconnu que l'école publique a un rôle à jouer dans le maintien et le développement des cultures d'origine. Il a aussi élaboré des programmes d'études et des guides pédagogiques pour les langues qui sont actuellement enseignées.

Cependant, force est de constater que deux programmes, le P.L.E. et le P.E.L.O. visent le même objectif, le maintien et le développement de la culture d'origine: ces programmes sont complémentaires et ne peuvent rejoindre tout à fait la même clientèle. Le P.E.L.O. n'est offert que dans des écoles à forte concentration d'un groupe linguistique; le P.L.E. répond aux besoins d'une communauté culturelle dispersée.

Enfin, il demeure que même si l'école publique assure la transmission de leur langue d'origine à des enfants allophones, cette transmission relève davantage du rapport d'isolement que de l'intégration: les programmes ne sont offerts qu'aux enfants de communautés culturelles. Les Québécois de souche qui fréquentent les écoles où ces programmes sont dispensés ne peuvent pas les suivre même si certains le souhaiteraient.

En somme, bien peu est fait pour valoriser les cultures d'origine dans les écoles multiethniques et sensibiliser les Québécois de souche à leurs caractéristiques. Dans ce domaine les tentatives de faire connaître les communautés culturelles dans une école en organisant des activités à caractère folklorique demeurent en marge du vécu scolaire et ne sont pas intégrées aux activités régulières de l'école.

La lutte à la discrimination raciale et ethnique

La reconnaissance de la culture de l'enfant, son respect et sa valorisation dans l'école prennent une importance toute particulière lorsqu'il s'agit de combattre toute forme de discrimination ou de racisme.

Il existe peu de données disponibles sur l'ampleur du phénomène de discrimination raciale au Québec. Des rapports d'intervenants sensibles à cette question des manifestations de racisme en milieu scolaire démontrent bien que le racisme existe et qu'il se manifeste par des actes violents.

Pour combattre le racisme dans l'école, certains gestes ont été posés. Le ministère de l'Éducation a inclus cet élément dans la grille d'évaluation du matériel didactique et il a produit un guide pour aider les enseignants à sélectionner le matériel didactique. Il a aussi préparé quatre vidéogrammes sur le racisme et le sexisme à l'école. Dans quelques écoles les interventions sont faites à l'occasion d'événements particuliers. Cependant, ces actions ne relèvent pas encore d'un énoncé de politique visant à éliminer toutes formes de racisme à l'école. Il n'y a pas non plus d'actions systématiques prévues pour sensibiliser le personnel scolaire et les élèves à cette réalité, ni pour aider les intervenants scolaires à développer des modes d'intervention pour la prévention et la réduction de tensions raciales. Il n'y a pas d'action concertée avec le milieu pour éliminer ces tensions à l'extérieur de l'école.

La question du personnel scolaire

L'école a un rôle majeur à jouer dans le rapport que l'élève issu des communautés culturelles essaie d'établir avec la société d'accueil. Le personnel scolaire avec lequel il est quotidiennement en contact est au coeur même de cette relation. L'expérience d'accueil en milieu francophone est encore récente: le personnel surtout francophone de

souche n'a pas reçu de formation tenant compte de cette diversité, son expérience est encore très courte, et le milieu scolaire n'a pas développé les outils nécessaires pour accomplir cette tâche.

Le personnel scolaire manifeste une ouverture, une tolérance et un engagement face à cette nouvelle réalité mais il n'en demeure pas moins démuni pour répondre aux besoins immédiats des élèves: les problèmes d'adaptation à une nouvelle culture, d'apprentissage linguistique, de sous-scolarisation, d'analphabétisme, les nouvelles interactions entre les élèves, de nouvelles stratégies éducatives pour tenir compte de la culture des élèves, l'absence de matériel didactique adéquat, la compréhension des attitudes des élèves dans la relation éducative, la réponse à des situations discriminatoires, la relation avec les parents, autant de nouveaux défis auxquels l'enseignant, le directeur décole, le personnel non enseignant, l'administrateur scolaire ont à faire face.

Bien peu de soutien leur est offert; on laisse à chaque école et à chaque enseignant le soin de trouver des réponses aux défis qui leur sont posés. Il n'existe pas de programme de formation ou de perfectionnement, ni d'outils pédagogiques adaptés ni de lieu de mise en commun d'expériences et de ressourcement. De plus, les mécanismes d'affectation des enseignants ne favorisent pas une certaine stabilité dans une école donnée ni l'acquisition de compétences particulères par l'expérience accumulée. Cet élément central des services éducatifs aux communautés culturelles a jusqu'ici été quasi ignoré.

3. Les moyens mis en oeuvre et les objectifs de la politique gouvernementale

Les moyens qui ont été mis en oeuvre dans l'ensemble du système scolaire et dans certaines écoles ont visé principalement à intégrer à l'école les enfants des communautés culturelles. Cette intégration a été centrée sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur le rattrapage scolaire. C'est là un premier palier d'accueil qu'il était essentiel d'atteindre et qu'il faut maintenir. Cependant une intégration véritable doit prendre en compte l'ensemble des caractéristiques culturelles des jeunes. Les efforts dans ce sens ne font que débuter et ils sont bien timides.

Le maintien et le développement des communautés culturelles est un objectif reconnu dans les faits par les services éducatifs offerts aux communautés culturelles. Mais ils sont insuffisants puisque le développement des communautés culturelles ne peut se faire sans que les jeunes de ces communautés valorisent leur appartenance, connaissent bien leur culture et soient capables de s'intégrer à celle de leur communauté d'accueil. L'école doit être en mesure de les soutenir dans cette démarche en faisant une place aux cultures qui la composent, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Finalement, l'objectif de sensibiliser les Québécois à l'apport des communautés culturelles à la culture du Québec a trouvé bien peu d'écho dans le système scolaire. Des tentatives sont faites dans quelques écoles multiethniques mais c'est bien peu. Il s'agit là d'un volet d'intervention à développer et il nous conduit à l'éducation interculturelle.

Chapitre trois

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

INTRODUCTION

En créant le comité l'École québécoise et les communautés culturelles, le Ministre de l'éducation lui donnait mandat d'élaborer des pistes d'action en éducation interculturelle.

Le Conseil supérieur de l'Éducation dans son avis d'avril 1984, avait déjà fait ressortir l'importance de donner dans l'éducation une plus large place aux valeurs des diverses communautés qui vivent au Québec. En même temps, il rappelait l'importance de favoriser des activités d'intégration et d'acceptation pour assurer une meilleure participation de tous les groupes ethnoculturels à la vie scolaire.

Le comité créé pour donner suite à cet Avis a voulu distinguer dans les recommandations qu'il fait au ministre de l'Éducation, les pistes d'actions qui sont de l'ordre de l'éducation interculturelle de celles qui visent l'adaptation scolaire des enfants des communautés culturelles et le maintien de leur langue et de leur culture d'origine.

Avant de dégager le contenu de l'éducation interculturelle, notons qu'on peut appeler interculturelle, l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle sociale et économique du milieu.

Nous allons dans les pages qui suivent, rappeler la pertinence et la nécessité d'une éducation interculturelle, en dégager le contenu et indiquer les axes de développement de cette éducation.

3.1 La pertinence et la nécessité de l'éducation interculturelle:

Comme nous l'avons mis en évidence dans le portrait que nous avons brossé de la situation des élèves des communautés culturelles dans l'école, le Québec n'est plus cette société monolithique de jadis: son caractère multiculturel et ethnique est maintenant reconnu de tous. La présence de communautés culturelles de plus en plus diversifiées, leur importance numérique, leur concentration dans des milieux urbains, particulièrement à Montréal accentuent la nécessité d'élaborer une politique et des plans d'action qui reconnaissent cette diversité de la société québécoise. Cette politique aura comme cadre la Charte des Droits et libertés de la personne du Québec qui dicte les règles d'actions politique, législative et juridique; le contrat social qui en découle reconnaît l'égalité en droits et en responsabilités de tous les membres de cette société.

Par ailleurs, les orientations gouvernementales vis-à-vis des communautés culturelles dépassent le simple rapport d'intégration. Elles visent non seulement à rendre accessible la culture du Québec aux autres mais aussi à assurer le maintien et le développement des communautés culturelles et à reconnaître que leurs apports culturels contribuent à définir une nouvelle "culture québécoise". Il faut passer de "l'accueil d'intégration" à "l'accueil d'acceptation"(1) et développer des modalités d'action en conséquence.

---

(1) Op. cit., page 4.

En outre, la discrimination raciale et ethnique que l'on constate dans la société québécoise justifie l'importance d'une meilleure connaissance mutuelle des traditions, des modes de vie et des visions du monde qu'on y retrouve et surtout l'urgence d'actions énergiques pour assurer un plus grand respect de cette diversité. Les séquelles encore présentes de l'esclavage, de l'oppression et de la discrimination qu'ont connues dans le passé certains groupes ethniques exigent des interventions immédiates pour empêcher que ne se reproduisent ici les formes de racisme que d'autres pays ont connues.

Ce nouveau défi de vivre dans une société multiculturelle se pose à tous les Québécois et pas seulement à ceux qui côtoient des personnes de diverses cultures. L'éducation interculturelle s'adresse donc à tous, peu importe les attributs ou l'étiquette qu'on leur donne. Même si les populations vivant en milieux multiculturels peuvent sembler une cible privilégiée, celles qui vivent en milieu monoculturel doivent apprendre à s'ouvrir aux cultures présentes au Québec. La mobilité des populations vers les grands centres urbains plonge des individus dans un monde fort différent de celui qu'ils ont connu: la culture du pêcheur de la Gaspésie n'est pas la même que celle de l'ouvrier de Montréal et à plus forte raison d'un ouvrier venant d'un autre pays.

Ainsi donc nous avions écarté de l'analyse de la situation des communautés culturelles, les francophones et anglophones de souche, les Amérindiens et les Inuit. Cette décision valable pour les deux premiers volets de notre mandat, ne s'applique plus dès qu'il s'agit de développer une approche interculturelle à l'éducation. L'éducation interculturelle concerne tous les groupes culturels qui forment la société québécoise.

Par ailleurs les exigences de marché ouvrent inévitablement les frontières du Québec. De plus en plus de Québécois doivent négocier avec des pays étrangers pour des échanges commerciaux, scientifiques et culturels; un nombre grandissant de travailleurs ont accepté des contrats à l'extérieur du pays; plusieurs ont accueilli des réfugiés dans leur communauté. L'univers de communication dans lequel nous vivons nous ouvre au monde entier: les distances disparaissent. Cette ouverture du Québec au monde exige de la société entière un réajustement. La société doit donc former des individus capables de comprendre d'autres cultures et communiquer avec elles. L'éducation doit accroître ce volet de notre développement collectif.

Même si l'éducation interculturelle s'adresse à tous, nous croyons qu'il importe d'accorder une priorité au développement d'actions destinées aux jeunes et à leurs éducateurs. Les jeunes peuvent changer des attitudes, en développer de nouvelles alors que les attitudes, les stéréotypes, les préjugés chez l'adulte sont parfois solidement ancrés et difficilement transformables. Miser sur les jeunes et sur l'ouverture qu'ont déjà manifesté les éducateurs peut devenir un moteur pour la société entière.

Cependant ce projet d'éducation interculturelle ne peut être confiné qu'au seul système scolaire: il doit inspirer l'ensemble des institutions québécoises. Il est essentiel que les organismes gouvernementaux, particulièrement ceux qui ont pour fonction d'informer les citoyens, Radio- Québec par exemple, soient sensibles à cette réalité et agissent en conséquence. En fait la même responsabilité incombe à tous les médias, aux universités, aux bibliothèques, aux musées, aux entreprises privées.

3.2 L'éducation interculturelle

3.2.1 Un projet pour l'école

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son Avis d'avril 1983 au ministre de l'Éducation, justifiait l'importance de développer un "accueil d'acceptation"; il reconnaissait à l'école, un rôle prépondérant dans la socialisation de l'enfant et donc dans la sensibilisation et l'éducation aux valeurs culturelles véhiculées par les diverses communautés vivant au Québec.

Au coeur même de la transformation sociale du Québec, l'école a commencé à changer de visage: l'importance des enfants des communautés culturelles dans les écoles a doublé depuis le début des années 70. L'école a développé des interventions pour aider les enfants issus des communautés culturelles à s'adapter et mieux utiliser les services éducatifs; en milieux multi-ethniques là ou se vit le "choc des cultures" elle commence à s'enrichir des diverses visions de l'homme et du monde des cultures qui la composent. Non seulement l'école ne doit pas devenir un lieu d'apprentissage de la discrimination, du rejet ou même de l'indifférence vis-à-vis de l'étranger mais elle doit contribuer à développer des attitudes d'accueil et d'échange vis-à-vis des communautés qui sont implantées au Québec.

L'éducation doit donc développer chez les jeunes des habiletés, des attitudes et des connaissances dont ils ont besoin pour fonctionner dans leur culture, la culture du pays d'accueil et pour comprendre d'autres cultures.

L'éducation interculturelle ajoute donc aux finalités de l'éducation telles que précisées dans l'École Québécoise, énoncé de Politique et Plan d'action. Elle implique en effet que l'élève peut s'approprier la culture principale de même que les autres cultures qui l'enrichissent avec des schèmes de référence de sa culture d'origine. Elle suppose le droit de chacun d'étudier dans un système qui reconnaît d'autres modes de communication, de compréhension, de motivation, de relations sociales que ceux de la culture de la majorité.

3.2.2 Un concept en développement

Le concept d'éducation interculturelle n'est pas encore fixé. Il commence à susciter des débats fructueux, ici et ailleurs. De nombreux congrès et colloques, ces derniers mois, au Canada, ont révélé l'importance des projets et des recherches qui ont cours non seulement au plan national mais aussi international. Dans les sciences de l'éducation et dans les sciences humaines il est en développement. Il varie selon la conception des rapports qui existent ou devraient exister entre les diverses cultures qui forment une société, et ces rapports aussi sont en évolution.

Nous n'avons donc pas la prétention de trancher un débat qui commence à peine; par ailleurs les recherches théoriques et pratiques qui s'amorcent au Québec sont sans contredit prometteuses pour l'avenir.

Nous avons adopté une approche pratique de ce que devrait être une éducation interculturelle pour la société québécoise en précisant des attitudes, habiletés et connaissances que devraient posséder un enfant formé en contexte multiculturel. Cette approche constitue un cadre de référence au développement de stratégies éducatives pour les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire.

3.2.3 La définition de l'éducation interculturelle:

Dans une société multiethnique, comme la société québécoise, qui veut prendre en compte la diversité culturelle et ethnique de sa population, l'éducation interculturelle, appuyée par une politique gouvernementale, cherche à réaliser les finalités suivantes:

- o permettre la reconnaissance sociale de tous quelle que soit leur culture d'origine;
- o fournir des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles de chacun;
- o éliminer la discrimination raciale et ethnique.

Compte tenu de ces finalités, l'éducation interculturelle vise deux objectifs généraux d'intervention:

- o favoriser la communication sociale entre les personnes de différentes cultures;
- o reconnaître la valeur et les apports réciproques de chaque culture.

3.2.4 Les finalités de l'éducation interculturelle

Permettre la reconnaissance sociale quelle que soit leur culture d'origine.

Dans le développement de la personne comme être social, la valorisation réciproque des diverses cultures de notre société est indispensable: la personne s'identifie à son groupe d'origine, développe la fierté d'y appartenir, en connaît l'histoire et la culture et progressivement apprend à connaître les autres cultures qui l'entourent et à y faire des emprunts pour enrichir sa propre culture. En milieu scolaire l'indifférence, l'intolérance ou la discrimination constituent des obstacles importants à surmonter pour la reconnaissance de tous.

Fournir des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles de chacun.

L'accès à l'éducation a d'abord signifié l'accessibilité géographique c'est-à-dire la possibilité donnée à tous, quelque soit leur lieu de résidence, d'avoir des chances égales d'accès aux études. Par la suite, ce fut l'accès à des services adaptés aux besoins diversifiés des clientèles en changeant les programmes, les méthodes pédagogiques et les structures d'accueil. Mais cette égalité d'accès n'implique pas en soi des chances égales de traitement et de résultats. Elle n'implique pas non plus des chances égales d'insertion personnelle et professionnelle dans la société québécoise et, pour les élèves des communautés culturelles, dans la société d'accueil. Il importe que les élèves acquièrent une compétence académique et soient reconnus pour ce qu'ils sont afin qu'ils développent une image positive d'eux-mêmes. A cette fin, l'égalité des chances implique le renforcement de l'autonomie culturelle et éducative des individus et des communautés.

Éliminer la discrimination raciale et ethnique:

L'éducation interculturelle doit contribuer à éliminer de notre société tout obstacle à l'égalité en valeur et en dignité de tous les citoyens du Québec. L'existence du racisme dans notre société brise le contrat social que la société québécoise s'est donnée: la discrimination à cause de caractéristiques physiques, de religion, de langue, de situations historiques, dont sont victimes certains groupes raciaux ou ethniques a des conséquences graves sur le développement de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de même que sur leurs aspirations professionnelles et sociales et sur leurs rapports interpersonnels.

3.2.5 Les objectifs d'intervention de l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle a pour objectif de favoriser la communication sociale et de reconnaître les valeurs et les apports de chacun. Pour ce faire, elle doit développer des attitudes en vue d'une vie aussi harmonieuse que possible dans une société multiethnique. Elle doit aussi rendre possible l'acquisition de connaissances nécessaires à la compréhension des diverses cultures que devraient posséder les élèves et les enseignants. Cela suppose le développement de stratégies éducatives adéquates chez les enseignants.

Les attitudes à développer pour soutenir la compréhension et la communication interculturelles, portent sur les éléments suivants:

- avoir une image de soi saine, des aspirations personnelles et professionnelles les plus larges possible;
- affirmer son identité tout en respectant les différences d'autrui et en valorisant les autres;

- o échanger et participer aux activités culturelles des autres;
- o accepter que l'échange interculturel peut nous transformer;
- o pouvoir faire la différence entre les groupes sans se référer à ses propres valeurs et savoir interpréter les comportements et les attitudes des autres;
- o ne tolérer aucune forme de discrimination;
- o développer un esprit critique ouvert et libre de préjugés;
- o partager des objectifs communs de développement.

L'éducation interculturelle vise aussi à acquérir et à enrichir des connaissances. Ces connaissances se situent à divers niveaux et concernent les élèves et les intervenants en milieu scolaire. Parmi ces connaissances à développer, notons:

- o connaître la réalité ethnique, religieuse, historique et culturelle du Québec;
- o pouvoir définir les caractéristiques de sa culture et de son ethnie;
- o connaître d'autres cultures, en voir les points communs;
- o connaître trois langues;
- o connaître les doctrines racistes et les torts qu'elles ont causés.

Mais cette éducation interculturelle suppose que l'enseignant tout en modifiant ses attitudes et ses connaissances accepte de modifier sa pédagogie. Au nombre des stratégies à promouvoir dans l'école, soulignons:

- o trouver des moyens pour accroître le rendement scolaire dans une perspective d'égalité des chances;
- o mettre en place des activités qui favoriseront les interactions entre les groupes et trouver des mises en situation gratifiantes pour les jeunes;
- o centrer l'apprentissage sur les expériences vécues par les élèves;
- o aider ceux qui ne sont pas familiers avec le milieu scolaire et qui sont mal à l'aise.

Il va de soi que ces connaissances doivent être adaptées aux niveaux d'âge des jeunes et déterminées par le rôle que chacun doit accomplir. L'enseignant qui oeuvre dans une école multiculturelle a besoin d'informations autres que celles dont l'enfant de cette école a besoin pour communiquer avec ses pairs.

Le comité est conscient que les orientations de l'action éducative qu'il propose appellent des changements profonds dans les mentalités. Ainsi donc l'ensemble des énoncés constitue un idéal à atteindre. Mais l'importance du défi exige qu'on définisse dès maintenant des voies de développement.

3.3 La mise en oeuvre de l'éducation interculturelle

3.3.1 Les fondements généraux

L'approche retenue par le comité quant à l'éducation interculturelle n'est basée ni sur le modèle assimilateur, ni sur l'éclatement en mosaïque des cultures. Elle propose plutôt la voie de l'intégration culturelle dans le respect des spécificités de chaque communauté.

En somme, si les communautés culturelles doivent posséder une langue commune, le français, et adopter certaines normes de la culture dominante, ses lois par exemple, elles sont encouragées à maintenir et développer leur langue et leur culture d'origine. Cette tendance reconnaît aussi que même si les membres des communautés ethniques ont de nombreux points culturels communs, certains ont des traits spécifiques au plan psychologique et social. Cette approche implique que tous les individus aient "des chances égales d'accomplissement quelle que soit leur origine ethnique, sociale, culturelle ou sexuelle dans la culture commune, leur culture ethnique et celle des autres."(1)

Cependant cette approche soulève des questions importantes pour lesquelles il est encore difficile d'avoir des réponses claires. Dans le courant d'un renversement de la tendance assimilatrice vers une tendance intégratrice jusqu'où la société d'accueil peut-elle se laisser transformer par les cultures étrangères, surtout quand cette société est elle-même fragile quant à son propre avenir culturel?

---

(1) Barbara A. Sizemore "Is there a case for Seperate Schools? Phi, Delta Kappan 53, janvier 1982, p. 281.

L'envers de cette question est tout aussi pertinent: quelles sont les limites de la fragmentation des cultures? L'attrait de la culture de la société "dominante" est puissant; toutes les communautés culturelles n'ont pas la même détermination quant au maintien de la culture d'origine.

3.3.2 Vers un modèle éducatif

En éducation certains modèles ont cours: les modèles assimilationniste, pluraliste et intégrationniste(1). La tendance assimilationniste(2) exerce encore son influence sur le mode de pensée en éducation. Cette tendance repose sur la croyance qu'une nation est un tout politique et culturel unique. De ce fait, tout immigrant doit être absorbé dans un moule unique afin de maintenir la société dominante. L'intérêt pour la conservation de la langue et le maintien des cultures et traditions sociales des autres groupes ethniques est absent. Le système éducatif ne transmet que les valeurs du groupe majoritaire et on ne peut s'attendre à autre chose. L'enseignement de la langue du groupe dominant a pour but de faciliter l'intégration le plus rapidement possible des jeunes, d'abord dans le système éducatif, et par la suite dans la société, tous étant dotés d'une culture civique commune. Ce modèle, à l'expérience, ne fonctionne pas: les groupes "minoritaires" bien qu'ils adoptent certains traits de la culture "majoritaire" la langue par exemple, conservent leurs particularités.

---

(1) Le terme assimilationnisme n'existe pas dans les dictionnaires mais nous l'utilisons quant même afin de ne pas alourdir le texte.

(2) S. D. Clarck "The Canadian COmmunity and the American Continental System" 1950 et "The Developing Canadian Community" Toronto, University of Toronto Press 1962.

Une seconde tendance[1], la tendance pluraliste, prône ouvertement l'affirmation de la différence et rejette le racisme inhérent à la tendance assimilatrice. Selon cette tendance, l'école dans des programmes spécifiques introduit des éléments d'étude qui reflètent les styles d'apprentissage des élèves, l'histoire des cultures, les aspirations des groupes ethniques et spécialement des "minorités culturelles". Généralement, on dénonce la place trop grande accordée à "l'ethnicité" dans le modèle pluraliste. Ce modèle ignore le fait que les membres des groupes ethniques ne font pas tous partie de la même culture. On constate que vouloir à tout prix façonner les jeunes de façon à les rendre efficaces et productifs dans et pour leur propre culture ne les rend pas pour autant aptes à faire face à des situations d'intolérance raciale. Cette tendance est taxée d'irréalisme.

Le modèle intégrationiste[2] s'avère plus réaliste: en parlant de diversité de cultures, d'égalité des chances et de tolérance mutuelle, ce modèle évite l'ethnocentrisme et l'éclatement culturel. Il n'écarte cependant pas la possibilité d'absorption culturelle ni celle de supériorité culturelle.

Cependant ces trois modèles impliquent toujours un changement culturel de la part des groupes ethniques sans, en contrepartie, de changement de la part de la communauté de la culture dominante. La définition de l'éducation interculturelle que nous avons retenue s'inspire du

---

(1) Novak, Michael The rise of the Unmeltable Ethnics, 1972.

(2) Barbara A. Sizemore: "Is there a Case for Separate Schools? Phi Delta Kappan 53 (January 72) p. 281.

modèle intégrationiste, mais en même temps elle le dépasse parce qu'elle implique que tous les membres de la société, tant ceux qui appartiennent à la culture de la majorité que ceux qui sont membres de groupes ethniques apprennent à respecter tous les groupes et à enrichir leur propre culture au contact des autres. Ce nouveau modèle à développer nous amène à une voie étroite et difficile: l'intégration à la culture québécoise dans le respect des cultures d'origine et l'ouverture de la culture majoritaire aux apports de ces cultures, ces apports mutuels concourrant à créer au Québec une "nouvelle culture québécoise".

3.3.3 Les contraintes au développement de l'éducation interculturelle

o L'imprécision du concept d'éducation interculturelle

Nous avons déjà souligné les tendances idéologiques diverses observées en milieu d'éducation. Le concept d'éducation interculturelle n'est pas encore un concept clair. C'est la première contrainte.

Dans l'esprit de beaucoup de gens, l'éducation interculturelle doit viser les immigrants et eux seuls renforçant ainsi la confusion évidente entre les structures d'accueil mises en place et l'éducation interculturelle. L'ensemble des mesures d'apprentissage linguistique, de rattrapage scolaire, de maintien de la langue et culture d'origine ne relèvent de fait que du processus d'adaptation à l'école québécoise. Clarifier ce qu'on entend par éducation interculturelle, c'est se poser cette nouvelle question: comment éduquer au dialogue des cultures? C'est là un nouveau défi en éducation. Les éducateurs qui depuis quinze ans véhiculent une attitude "assimilationniste", cherchant en

toute honnêteté par des stratégies d'homogénéisation à développer pour le bien-être et le bonheur de tous un sentiment d'identité nationale, ne commencent que timidement à réviser leur façon de faire et à transformer leurs schèmes anciens aux exigences d'une réelle éducation interculturelle. Tout effort d'en clarifier les objectifs et les moyens d'action est encore à faire.

o L'ampleur de la tâche

La récente prise de conscience de la diversité dans le monde de l'éducation, les nouvelles perspectives dans les programmes, les modifications dans l'action des enseignants, les exigences d'une nouvelle formation initiale, requièrent le support des décideurs, de l'administration, des directions d'école. Implanter l'éducation interculturelle revient à opérer un changement profond de mentalité à tous les niveaux de l'organisation scolaire. Jusqu'à maintenant les actions ont été éparpillées, individuelles. C'est un long processus qui doit s'amorcer et toucher tous les intervenants. L'immensité de l'entreprise constitue en elle-même une nouvelle contrainte pour l'action: par où commencer et quoi faire?

o Les nombreux changements que le système scolaire a subis depuis quelques années

Le système scolaire a connu tout récemment l'implantation d'un nouveau régime pédagogique: plus d'une centaine de nouveaux programmes sont ou seront implantés au secondaire et plus d'une dizaine au primaire. Les enseignants ont dû se perfectioner dans le but d'être mieux préparés à les utiliser. En outre, la mise en place de la réforme de

l'enseignement primaire et secondaire définie par la Loi 3 aura des répercussions sur le système scolaire québécois. Le développement de l'éducation interculturelle fera appel à nouveau à la bonne volonté des principaux artisans, les enseignants. Même si plusieurs reconnaissent le besoin et même l'urgent besoin d'un support pédagogique, il demeure, que c'est sur eux que repose le nouveau défi posé par l'éducation interculturelle. Le perfectionnement des maîtres, la recherche de stratégies pédagogiques, la fabrication d'outils pédagogiques et didactiques s'ajoutent aux besoins déjà grands en éducation en une période de ressources financières limitées. Les expériences en éducation interculturelle au Québec sont très localisées et peu connues. Il n'existe pas encore pour le milieu scolaire de documents (matériel didactique et pédagogique), ni de centres de formation et de recherche de longue tradition.

o La difficulté d'associer les communautés culturelles

Les définisseurs de l'éducation interculturelle manient facilement la langue orale et écrite et ce, contrairement à la majorité des membres des communautés, surtout ceux nouvellement arrivés qui connaissent peu la langue et la culture québécoises. Dans la mesure où l'éducation interculturelle prendra appui et mettra en valeur les cultures des élèves, elle devra porter sur des programmes et des activités qui permettront aux nouveaux venus comme aux anciens d'exprimer leur culture et de cheminer selon une logique qui leur est propre. La consultation de spécialistes issus des communautés et leur participation à l'élaboration des programmes et des outils sont indispensables.

- L'équilibre à trouver entre la culture québécoise et les cultures d'origine

Enfin, en analysant les fondements généraux de l'éducation interculrurelle, nous avons souligné le dilemme posé par l'éducation interculturelle à la société québécoise: comment et jusqu'où tenir compte des cultures d'origine par rapport à la culture du pays d'accueil. Ce dilemme est d'autant plus grave qu'il survient au moment où la société québécoise, consciente de la fragilité de sa culture française dans le contexte nord-américain a décidé d'accentuer les traits de son héritage culturel français. Alors que cette société veut se réaliser selon ses aspirations propres, elle veut reconnaître à toutes ses composantes le droit de se développer et de s'épanouir. C'est une dernière contrainte importante dont il faudra tenir compte dans le développement de cette éducation interculturelle.

3.3.4 Les expériences étrangères et québécoises en éducation interculturelle

Sans qu'il soit possible d'entreprendre une revue exhaustive des expériences dans le domaine de l'éducation en milieu multiethnique réalisées à l'extérieur du Québec, nous voulons rappeler que des pays comme l'Angleterre et la France ont déjà une compétence certaine dans ce domaine et pourraient inspirer des actions au Québec.

En Angleterre, à Londres plus spécifiquement(1), l'éducation en milieu multiethnique est soutenue par une politique officielle

---

(1) Inner London Education Authority (ILEA): Multiethnic Education and the School Curicculum April 1983.

contre le racisme dans les écoles. Cette politique met l'accent sur la révision du matériel didactique, la transformation des attitudes et des connaissances, de même que sur le maintien de la langue d'origine et l'apprentissage de l'anglais langue indispensable à l'insertion sociale. La formation des enseignants, le développement de ressources multiethniques et des ressources éducatives sont au nombre des priorités.

En France, la formation des maîtres, élément majeur de l'éducation en milieu multiculturel s'articule selon trois axes principaux: la définition et l'utilisation d'approches pédagogiques permettant l'apprentissage et la maîtrise par les enfants migrants du français parlé et écrit, la mise en oeuvre d'une pédagogie interculturelle propre à permettre leur insertion sociale et la lutte contre l'échec scolaire. Parallèlement, la recherche et l'élaboration d'instruments pédagogiques sont assurés par des centres de formation.

Dans les deux pays, l'éducation en milieu multiethnique est soutenue par une politique officielle. La formation des maîtres en est un élément central. Cette formation, donnée en cours d'emploi et aussi en formation initiale, est organisée par des centres spécialisés où l'on développe des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs particulières à une éducation interculturelle. Le contenu de l'enseignement est aussi transformé pour répondre aux nouvelles finalités de l'éducation.

L'éducation interculturelle doit faire partie des programmes scolaires existants pour en améliorer la qualité générale. En effet, il est impossible, selon J.A. Banks[1] d'enseigner, d'étudier une

---

(1) J.A. Banks, Multiethnic Education at the Crossroads, Phi Delta Kappan, April 1983.

matière, de diriger une école, de créer un climat favorable à l'éducation sans tenir compte du pluralisme ethnique. C'est aussi l'idée transmise par M.A. Preticeille[1] de l'Éducation Nationale Française qui s'élève contre une éducation à l'attention uniquement des enfants des communautés ethniques.

Les expériences québécoises quoique récentes sont néanmoins riches et prometteuses pour le milieu scolaire. Elles touchent diverses facettes de la vie scolaire.

Citons d'abord une expérience conduite dans une école, l'expérience Pagé-Primeau[2] dans laquelle on tente de pallier le problème des écarts culturels dans les activités pédagogiques quotidiennes. Cette expérience, basée sur la pédagogie du Projet, permet selon les auteurs, d'approcher empiriquement la réalité des enfants; elle vise à l'apprentissage de la compétence de communication en classe pluriethnique. Par cette approche, l'enfant aborde de nouveaux contenus d'apprentissage en misant sur les connaisances déjà acquises dans sa propre culture.

Par une mise en commun d'idées, un échange d'objets, de coutumes, des jeux de rapprochements et de comparaisons entre ethnies différentes, les élèves abordent les contenus des programmes d'étude. Déjà,

---

(1) M.A. Pieticeille "L'interculturel au niveau de l'école: finalité et lignes directrices" UNESCO, 1980, p. 138-155.

(2) Centre International d'Études pédagogiques. Dossier pédagogique No 6 "Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école", Mars 1984.

quelques milieux, telle l'école J.J. Olier à la CECM, ont commencé à enrichir les contenus pédagogiques réguliers des éléments culturels propres au vécu des enfants d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Ce type d'expérience pédagogique exige de la part des intervenants des connaissances spécifiques au plan démographique, sociologique, historique de même que culturel. Le champ de la recherche sur ces réalités est encore peu exploré au Québec.

Quelques centres de recherche au Québec ont amorcé des expériences concernant la sensibilisation, le perfectionnement et la formation des maîtres. Par des conférences, des consultations, des stages de recherche-action, des cours sur les cultures et sur la pédagogie interculturelle, par des programmes de perfectionnement des maîtres, de formation et de soutien des intervenants scolaires, ils visent des changements non seulement des attitudes des personnels scolaires mais aussi des contenus éducatifs et des outils. Au nombre de ces centres, mentionnons le Centre Monchanin, le Centre de recherche sur l'Interaction des ethnies à l'université de Sherbrooke et le Centre de recherche Caraïbe, de l'université de Montréal

Enfin des expériences auprès de communautés particulières font ressortir que l'éducation traditionnelle dispensée en milieu multiethnique est inadéquate: des travaux sur l'éducation en milieu amérindien et inuit(1), et ceux du Quebec Board of Black Educators le démontrent. Dans l'un et l'autre cas, l'accent est mis sur la formation des enseignants, la création de matériel pédagogique, la récupération des expériences individuelles passées et la revalorisation de la culture.-

---

(1) Serge Bouchard et A. Marie Panasuk. "Problématique sur l'enseignement en milieu interculturel: le cas des enseignants en milieu autochtone au Québec" pour le service des Activités en milieux amérindien et inuit du ministère de l'Éducation du Québec - septembre 1983, 30 pages.

Conclusion

De l'analyse des expériences et des modèles, nous dégageons cinq éléments-clés pour le développement de l'éducation interculturelle au Québec.

- Une politique et un plan d'action

La mise en place de l'éducation interculturelle suppose des actions institutionnelles directes et systématiques touchant plusieurs éléments de l'organisation scolaire. Une politique officielle et un plan de développement constituent un élément nécessaire pour reconnaître les problèmes posés à l'école québécoise, rappeler les grandes orientations sociales et éducatives déjà prises et mettre en place des mécanismes pour les réaliser. Il revient donc non seulement au ministère de l'Éducation mais aussi aux commissions scolaires de se donner une politique et un plan d'action pour s'assurer d'une action systématique et concertée. L'esprit général de cette politique doit être de développer des attitudes et des connaissances non pas par coercition mais bien plutôt par persuasion, information, prise de conscience et démonstration.

- L'adaptation du contenu des programmes d'enseignement et du régime pédagogique

L'éducation interculturelle ne nécessite pas la mise en place d'un nouveau programme d'étude, ni de modifications majeures aux objectifs de la plupart des programmes existants. Elle est surtout de l'ordre de l'adaptation des contenus et de la pédagogie. Le Conseil supérieur, dans son Avis d'avril 1983, soulignait que certaines matières se prêtaient mieux à ces apprentissages: l'histoire, la géographie, la littérature, les sciences des religions, l'étude des langues. L'enrichissement des programmes existants par de nouvelles informations tenant

compte du contexte culturel pluraliste dans lequel nous vivons est un autre élément important. L'organisation de l'enseignement et des régimes pédagogiques pourrait être modifiée si l'on considère nécessaire d'inscrire à l'horaire régulier de tous les élèves qui le désirent des cours de langue et de culture étrangère.

- La formation, le perfectionnement et le soutien des intervenants scolaires

Tout le personnel scolaire, (administrateurs, directeurs d'école, professionnels non enseignants et enseignants,) doit être sensibilisé et au besoin, formé pour intégrer à la vie de l'école les cultures qui la composent et aider les élèves à acquérir des compétences de communication interculturelle. La formation, le perfectionnement et le soutien porteront donc non seulement sur de nouvelles connaissances à acquérir mais aussi sur la transformation d'attitudes et le développement de stratégies pédagogiques pour tenir compte de cette évolution culturelle de la société québécoise. Il serait utile que ces différentes activités s'inscrivent dans le cadre de recherches-action.

- La création de ressources didactiques et pédagogiques

La mise en place de cette nouvelle visée de l'éducation nécessite la création de ressources didactiques et pédagogiques indispensables à l'acquisition de connaissances et au développement d'attitudes d'ouverture, de compréhension mutuelle et d'échange.

- La participation des communautés culturelles

Mais pour réaliser cette vaste entreprise, il faudra s'assurer de la participation nécessaire des communautés culturellles elles-mêmes, qui sont le mieux en mesure de témoigner de leur culture, de leurs valeurs et de leur apport à la société québécoise.

Les éléments que nous avons retenus pour amorcer le développement de l'éducation interculturelle constitueront les grandes articulations des recommandations que le Comité soumet.

LES RECOMMANDATIONS

Nous présentons dans cette dernière partie les recommandations qui découlent de l'analyse de la situation des élèves et des services qui leur sont offerts et celles qui visent le développement de l'éducation interculturelle. Nous les avons groupées sous six thèmes principaux: l'éducation interculturelle, l'apprentissage de la langue d'enseignement et le rattrapage scolaire, la participation des parents, le personnel scolaire, les programmes de langue et de culture d'origine, la recherche et l'expérimentation.

Parce que nous accordons une importance primordiale à l'éducation interculturelle et même si les recommandations qui la concernent font l'objet d'un thème particulier, nous considérons que ses finalités doivent inspirer les interventions réservées aux élèves des communautés culturelles, à leurs parents et au personnel scolaire.

Il nous a paru utile de retenir trois orientations qui tracent une ligne de conduite générale pour la réalisation des recommandations ci-après:

L'éducation interculturelle telle que nous l'avons définie est une responsabilité de l'ensemble de la société. Cette responsbilité incombe au Gouvernement, aux organismes publics et parapublics à vocation éducative et aux organismes privés qui dispensent de la formation à leur personnel.

Les communautés culturelles sont des partenaires du Gouvernement et des institutions éducatives dans l'élaboration de la politique d'éducation interculturelle et, à ce titre, elles doivent être associées à la réalisation des activités qui seront entreprises.

Compte tenu des limites des ressources qui peuvent être consacrées à la réalisation de certaines des recommandations qui suivent, les élèves et les écoles ayant les besoins les plus grands doivent être rejoints en priorité. Cette orientation ne remet pas en cause le principe que l'éducation interculturelle est destinée à tous les jeunes.

1. Les recommandations concernant l'éducation interculturelle

1.1 La politique et le plan d'action

1. Que le ministère de l'Éducation, en tenant compte des avis déjà reçus énonce une politique d'éducation interculturelle. Cette politique découlant de la définition retenue précédemment devra s'articuler autour des axes suivants:

   - le développement du concept d'éducation interculturelle et son explicitation;
   - les objectifs d'intervention;
   - leur application selon les milieux;
   - un plan d'évaluation périodique de la réalisation de la politique.

2. Que le ministère de l'Éducation se donne un plan de développement de la politique d'éducation interculturelle, dans lequel seront précisées les responsabilités de chaque palier d'intervention du système d'éducation et les étapes de réalisation du plan.

3. Que le ministère de l'Éducation accorde, dans ce plan de développement de la politique d'éducation interculturelle une priorité à la lutte à la discrimination raciale et ethnique.

4. Que le ministère de l'Éducation nomme un coordonnateur de la politique d'éducation interculturelle qui sera responsable de la mise en oeuvre du plan de développement.

5. Que chaque commission scolaire adopte un plan de développement de la politique d'éducation interculturelle et que celles qui sont aux prises avec des manifestations de discrimination raciale et ethnique accordent priorité à la résolution de ce problème.

6. Que tous les organismes oeuvrant en milieu scolaire (associations professionnelles, syndicats, comités de parents et autres) s'approprient la politique nationale et qu'ils rendent publiques des déclarations dénonçant la discrimination raciale et ethnique. Qu'ils entreprennent également des activités de sensibilisation de leurs membres à ce problème.

7. Que les écoles qui vivent actuellement des situations de discrimination raciale et ethnique et celles qui sont susceptibles d'en connaître mettent en place des interventions en collaboration avec des organismes des communautés culturelles, les municipalités et d'autres organismes qui oeuvrent auprès des jeunes. Qu'elles soient soutenues par leur commission scolaire et, au besoin, par le ministère de l'Éducation.

1.2 Les programmes d'études, le matériel didactique et l'évaluation

8. Que le ministère de l'Éducation prépare du matériel complémentaire des programmes d'études existants qui comporte des éléments de sensibilisation à l'éducation interculturelle et à l'apport des différentes communautés ethniques à l'histoire et au développement du Québec.

9. Que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, fasse connaître la "Charte des droits et libertés de la personne" aux élèves dès le cours primaire.

10. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires encouragent par un soutien technique et financier le développement de programmes locaux qui fassent connaître les communautés culturelles d'un milieu.

11. Que le ministère de l'Éducation et le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration encouragent la création d'un centre de ressources didactiques en éducation interculturelle, qu'ils participent avec des organismes, provinciaux ou fédéraux et avec des entreprises privées, etc., au financement d'un tel centre. Le centre aura comme but de répertorier et de conserver du matériel pédagogique produit au Québec et ailleurs et de le mettre à la disposition des intervenants en éducation interculturelle. Au besoin, il pourra préparer lui-même du matériel pédagogique et des modèles d'intervention.

12. Que lors de la refonte du matériel didactique, les contenus soient modifiés de façon à introduire des éléments d'éducation interculturelle et de valorisation des diverses cultures du Québec. Qu'à cet effet, le ministère de l'Éducation entreprenne des actions pour sensibiliser les auteurs et les éditeurs.

13. Que l'ensemble de la production du ministère de l'Education, particulièrement la production audiovisuelle, respecte les normes de la grille d'évaluation du matériel didactique.

14. Que lors de la préparation d'un devis de production de matériel didactique, le ministère de l'Éducation consulte des experts issus des communautés culturelles.

15. Que le ministère de l'Éducation confie la révision du matériel didactique a un comité dont la composition tiendra compte de la diversité culturelle.

16. Que dans la préparation d'outils d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation veille à ne pas véhiculer des stéréotypes et des biais culturels systématiques.

1.3 La formation, la sensibilisation et le perfectionnement du personnel oeuvrant en milieu scolaire

1.3.1 La formation initiale

17. Que le ministère de l'Éducation et les universités s'entendent pour que l'éducation interculturelle fasse partie de la formation initiale des maîtres.

18. Que les universités incluent dans la formation des professionnels appelés à travailler en milieu scolaire des activités de sensibilisation à la diversité culturelle du Québec.

1.3.2 La sensibilisation

19. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires offrent des activités de sensibilisation récurrentes au caractère multiculturel de la société québécoise et à la nécessité de l'éducation interculturelle à l'ensemble des intervenants scolaires: commissaires d'école, administrateurs scolaires, cadres et responsables de services, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants, professionnels non enseignants et parents.

1.3.3 Le perfectionnement

20. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, en collaboration avec les universités, offrent des activités de mise à jour et de perfectionnement à tous les intervenants scolaires portant notamment sur les points suivants:

. l'adaptation des stratégies d'enseignement à une clientèle multiculturelle;
. la lutte au racisme;
. le soutien aux élèves pour leur intégration à l'école;
. la préparation de contenus d'apprentissage
. le choix et la préparation de matériel didactique écrit ou audio-visuel;
. le choix de volumes de bibliothèques et de documentation d'appoint;
. la compréhension et la communication interculturelle;
. la connaissance du milieu.

21. Que ces contenus soient intégrés aux activités régulières de mise à jour et de perfectionnement lorsque les thèmes s'y prêtent bien.

22. Que diverses formules de perfectionnement en cours d'emploi et particulièrement celles qui tiennent de l'expérimentation et de la recherche-action soient explorées.

23. Que les activités de perfectionnement soient intégrées à la tâche de l'enseignant.

24. Que les activités de perfectionnement soient données en réponse aux besoins d'une école et que le personnel soit libre d'y participer.

25. Que les activités de perfectionement puissent se faire dans les milieux scolaires par divers intervenants: par les commissions scolaires, des organismes communautaires, les universités et autres.

26. Que des budgets soient réservés pour des activités de perfectionnement en éducation interculturelle.

1.6 La participation des communautés culturelles

27. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires mettent à contribution des organismes communautaires ou des membres des communautés culturelles pour l'élaboration et la réalisation des activités d'éducation interculturelle.

2. Les recommandations concernant l'apprentissage de la langue d'enseignement et le rattrapage scolaire

2.1 Les services généraux

28. Que les services d'apprentissage linguistique et de rattrapage scolaire soient maintenus et considérés comme un processus dont la durée varie selon le profil de chaque élève.

29. Que divereses formules qui favorisent l'accueil et l'intégration des enfants à l'école soient mises en place.

30. Que l'école assure la supervision du cheminement scolaire de l'élève allophone intégré dans une classe régulière et qu'elle mette en place des mesures pour assurer le suivi après le séjour en classe d'accueil.

31. Qu'en autant que cela est possible, l'on maintienne l'élève en processus d'apprentissage du français dans son école d'appartenance surtout si la durée de cet apprentissage excède dix mois.

32. Que les commissions scolaires, soutenues financièrement par le ministère de l'Éducation et en collaboration avec les communautés culturelles mettent en place diverses formules nouvelles de rattrapage scolaire (cours de fin de session, cours d'été, cours du samedi, etc.).

2.2 Le classement des élèves et l'évaluation des apprentissages

33. Que le ministère de l'Éducation développe des outils pour évaluer les connaissances linguistiques et générales des élèves immigrants afin de leur assurer un classement adéquat dans le système scolaire.

34. Que le ministère de l'Éducation établisse des critères d'évaluation des élèves allophones de façon à offrir les services appropriés après le stage en classe d'accueil.

35. Que le ministère de l'Éducation développe des instruments d'évaluation des apprentissages adaptés aux populations allophones.

2.3 Les services aux enfants d'âge préscolaire

36. Que les services d'accueil soient offerts à tous les élèves qui selon la loi, ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais et ne connaissent pas suffisamment le français pour être intégrés dans une classe ordinaire. En conséquence que soit aboli le critère d'admissibilité à la classe d'accueil, lié à la durée de résidence au Québec des parents.

37. Que le ministère de l'Éduation étudie la possibilité de réouvrir des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 ans qui ne connaissent pas le français.

2.4 Les services aux nouveaux arrivants sous-scolarisés ou analphabètes en âge de fréquenter le secondaire

38. Que le ministère de l'Éducation soutienne les services actuellement offerts aux nouveaux arrivants sous-scolarisés afin qu'ils soient maintenus et étendus à tous les jeunes qui en ont besoin.

39. Que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les commissions scolaires qui offrent ces services, élabore des programmes d'études, des outils de reconnaissance des acquis, des modèles de stratégies éducatives et d'organisation afin d'offrir à cette clientèle les services éducatifs appropriés.

40. Que ces jeunes puissent recevoir les services éducatifs dont ils ont besoin même s'ils ont 18 ans et qu'ils ne visent pas à compléter leurs études secondaires. A cet effet que soient établies des relations entre les COFI et les services d'éducation des adultes des commissions scolaires.

3. La participation des parents

41. Que le MEQ prépare des outils d'information et d'animation écrits et audiovisuels à l'intention des parents allophones sur:

- le système scolaire québécois, ses orientations et son organisation;
- les programmes d'études et les exigences posées aux enfants;
- le rôle des parents dans la vie scolaire de l'enfant;
- les services éducatifs particuliers offerts aux communautés culturelles.

42. Que les commissions scolaires, par leur Service d'éducation aux adultes, entreprennent les activités suivantes:

- offrir aux parents des élèves du primaire des cours de français ou d'alphabétisation reliés à ceux de l'enfant;
- adapter aux communautés culturelles les programmes d'apprentissage centrés sur les relations parents-enfants, en accordant, dans l'offre de services, une attention particulière aux groupes où la violence envers les enfants est connue;
- adapter aux parents des communautés culturelles le programme de participation à la vie de l'école et de la participation au comité d'école et de parents;
- élaborer un programme d'information de base sur la société québécoise, sa culture, ses coutumes et ses modes de vie;
- élaborer un programme de sensibilisation des parents québécois de souche aux diverses cultures de la société québécoise.

Le personnel scolaire

4.1 Le soutien et l'encadrement des enseignants

43. Que les commissions scolaires offrent au personnel scolaire (directeur, enseignant, professionnel non enseignant) le soutien et l'encadrement dont il a besoin pour élaborer des projets locaux adaptés à leur clientèle.

44. Que les commissions scolaires assurent le perfectionement des conseillers pédagogiques en poste.

4.2 L'affectation et l'embauche des enseignants

45. Que le ministère de l'Éducation et les syndicats s'entendent pour assouplir les règles d'affectation des enseignants en vue d'assurer:

- la stabilité du personnel dans les écoles multiculturelles;
- la possibilité d'affectation volontaire dans ces écoles;
- la présence de personnel des communautés culturelles dans les écoles.

46. Que le ministère de l'Éducation et les syndicats s'entendent pour déterminer des critères d'affectation dans les écoles multiculturelles de façon à tenir compte des exigences de la tâche et des compétences requises.

4.3 Le service des agents de liaison

47. Que le rôle d'agent de liaison soit mieux défini ainsi que les compétences requises pour l'exercer.

48. Que les commissions scolaires étendent le service d'agent de liaison à toutes les communautés qui en ont besoin et en assurent la continuité aussi longtemps que nécessaire.

5. Les programmes de langue et de culture d'origine

5.1 Les relations entre les programmes PELO et PLE

49. Que les ministères de l'Éducation et des Communautés culturelles et de l'Immigration reconnaissent la complémentarité des deux programmes existants celui de "langue et culture d'origine" (PELO) et celui de "langues ethniques" (PLE).

50. Qu'un mécanisme permanent de liaison entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration soit établi afin d'assurer la coordination des programmes PELO et PLE.

51. Que le ministère de l'Éducation et celui des Communautés culturelles et de l'Immigration offrent un soutien technique aux communautés culturelles pour organiser des activités d'apprentisage de la langue d'origine, former des professeurs et mettre en commun leurs expériences.

52. Que le ministère de l'Education mette à la disposition des communautés qui offrent un enseignement dans la cadre du programme PLE des programmes d'études et les guides pédagogiques qu'il a élaborés. Qu'au besoin, il aide les communautés à élaborer des programmes d'enseignement de leur langue.

53. Que le ministère de l'Éducation élabore des outils d'évaluation des apprentissages des langues d'origine et qu'il reconnaisse pour fin de certification des études secondaires des cours suivis dans le cadre du PLE en s'assurant cependant qu'ils correspondent aux normes de certification en vigueur.

54. Que le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration diversifie l'aide financière accordée aux PLE, aide qui est actuellement limitée au remboursement des frais de location de locaux.

55. Que les commissions scolaires mettent à la disposition des organismes qui offrent des cours dans le cadre des programmes PLE des locaux adéquats où ils peuvent entreposer la documentation et les équipements dont ils disposent.

5.2 La promotion des programmes de langue et culture d'origine

56. Que les deux ministères impliqués, en collaboration avec les commissions scolaires, fassent la promotion de la conservation de la langue et de la culture d'origine.

57. Que les commissions scolaires et les écoles se prévalent davantage du programme PELO et l'offrent à tous les élèves d'une école où il est implanté.

58. Que les écoles offrent systématiquement des activités de sensibilisation aux cultures de leurs élèves en recourant aux ressources des communautés elles-mêmes.

6. La recherche et l'expérimentation

59. Que le ministère de l'Education et les commissions colaires prennent les moyens pour mieux connaître les caractéristiques des élèves des communautés culturelles, définir leurs besoins et leur offrir des services appropriés.

60. Que le ministère de l'Éducation conduise des recherches pour notamment connaître les causes d'abandon scolaire, les caractéristiques des élèves en retard scolaire au secondaire et d'autres données utiles pour définir des services aux élèves des communautés culturelles.

61. Que le ministère de l'Éducation et celui des Communautés culturelles et de l'Immigration financent des recherches sur des thèmes tels que:

- les attitudes des communautés culturelles face aux langues d'origine;
  des formules diverses d'apprentissage d'une langue d'origine en relation avec la vie quotidienne;
- les relations entre l'alphabétisation et la langue d'origine.

LES PRIORITÉS

Le Comité, considérant que la réalisation des recommandations précédentes exige beaucoup de temps, d'énergie et de ressources mais qu'en même temps, il y a urgence d'agir dans certains domaines, estime que l'on doit accorder priorité aux recommandations qui concernent les thèmes suivants:

- L'énoncé d'une politique d'éducation interculturelle et la préparation d'un plan de développement.

- La lutte à la discrimination raciale et ethnique.

- La mise à jour et le perfectionnement du personnel scolaire oeuvrant dans les écoles multiculturelles.

- La création d'un centre de ressources didactiques en éducation interculturelle.

- La coordination des actions des ministères de l'Éducation et des Communautés culturelles et de l'Immigration en ce qui touche les programmes d'enseignement des langues d'origine.

- Les services éducatifs aux jeunes analphabètes ou sous-scolarisés.

- Les interventions auprès des parents des communautés culturelles.

ANNEXE

1. Bibliographie

2. Liste des documents reçus au Comité

3. Liste des centres de recherche en éducation interculturelle

1. Bibliographie

Adiv, Ellen, Integrating into the french sector: an assessment of linguistic and academic achievement of grade 2 students from different ethnic backgrounds. PSBGM, June 1982.

Adiv, Ellen, Doré, Francine, Integrating into the french sector: an evaluation of linguistic and academic achievement of students from different ethnic backgrounds at the grade 3 level. PSBGM, July 1983.

Amouyal, Association des écoles juives, 1984, supplément du Devoir sur L'école québécoise et les communautés culturelles, août 1984.

Baillargeon, Louise, Les difficultés d'adaptation dans les classes d'accueil au préscolaire, CECM, septembre 1980.

Baillargeon, Mireille, Ste-Marie, Gisèle, Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, MCCI, septembre 1982.

Banks, J. A., Multiethnic Education at the Crossroads, Phi Delta Kappan, April 1983.

Benjamin, Claire, Considérations sur l'évolution démographique de la population haïtienne au Québec, MCCI, juin 1983.

Bouchard, Serge et, Panasuk, A. Marie, "Problématique sur l'enseignement en milieu interculturel: le cas des enseignants en milieu autochtone au Québec" pour le service des Activités en milieux amérindien et inuit du ministère de l'Éducation du Québec, septembre 1983.

Centre de recherche sur l'interaction des ethnies, Analyse du matériel audio-visuel de langue française pour favoriser l'éducation interculturelle, 1984.

Centre international d'études pédagogiques. Dossier pédagogique no 6 "Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école", mars 1984.

CIPACC. Rapport du comité éducation et culture, mars 1984.

Clark, S.D., "The Canadian Community and the American Continental System" 1950 et "The Developing Canadian Community" Toronto, University of Toronto Press, 1962.

Commission des écoles catholiques de Montréal, Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM, mars 1984.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, carte des milieux défavorisés de l'Ile de Montréal, 1983.

Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle, avis au ministre de l'Éducation, avril 1983.

Côté, Albert, Prévisions des populations scolaires du territoire du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, septembre 1983.

Crespo, Manuel, Pelletier, Guy, Performance scolaire, intégration sociale et classes d'accueil francophones pour jeunes immigrants. Étude diachronique d'une expérience montréalaise. Communication présentée à la IIe conférence de la société européenne d'éducation comparée.

Foulon-Bernes, Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants au niveau secondaire, CECM, 1980.

Groupe de travail sur l'éducation de la communauté noire. Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec remis au Comité d'étude sur les affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'éducation, Juillet 1978.

Harvey, Julien, Montréal est-ce possible?, Relations mars 1984.

Inner London Education Authority (ILEA): Multiethnic Education and the School Curriculum, April 1983.

Labbé, Recherche effectuée auprès des élèves qui ont quitté l'école secondaire du Nouveau Monde au cours de l'année 1979-1980 après leur stage en classe d'accueil, CECM, 1981.

Laperrière, Anne, L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles, CSIM, décembre 1983.

Le Corre, René et Côté, Danielle, La situation linguistique dans les établissements d'enseignement, Direction des études économiques et démographiques, secteur de la planification, juillet 1983.

Ministère de l'Éducation, Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique, 1983.

Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979.

Ministère de l'Éducation, L'évaluation de la compréhension du français oral chez les élèves d'origine portugaise inscrits dans les classes d'accueil et de francisation, DGR, BSCC, 1982.

Noël, Pierre, Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire, CECM, août 1984.

Novak, Michael, The rise of the Unmeltable Ethnics, 1972.

Pagé Michel, Primeau Gilles, L'intégration des enfants d'immigrés à l'école, Québec Français, numéro 53, mars 1984.

Pelletier, Guy, Crespo, Manuel, Le jeune immigrant dans le système scolaire, CECM, septembre 1974.

Richmond A., Kalback, W.E., Degré d'adaptation des immigrants et leurs descendants (1980).

Pieticeille, M.A., "L'interculturel au niveau de l'école: finalité et lignes directrices", UNESCO, 1980.

St-Germain, Claude, La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, Évolution de 1976 à 1982, MEQ, 1983.

St-Germain, Claude, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires. Dossier du Conseil de la langue française, 1980.

Sizemore, Barbara A., "Is there a case for Separate Schools? Phi, Delta Kappan 53, janvier 1982.

Skutnabb-Kangas, I., Toukomaa, P., Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki, the Finnish national commission for UNESCO, 1976.

Turcotte, Yvan, Évaluation des populations des communautés noires, MCCI, janvier 1984.

Veltman Calvin et Iannou Tina, Les Grecs du quartier parc extension: insertion linguistique dans la société d'accueil, INRS-Urbanisation, mai 1984.

2. Liste des documents reçus au Comité

Notes pour une déclaration du ministre de l'Éducation sur la création d'un groupe de travail sur l'école québécoise et les communautés ethniques

Robert Vachon, Commentaires sur le rapport préliminaire du Comité, octobre 1984

Fernand Ouellet, Commentaires sur le rapport préliminaire du Comité, octobre 1984

Alison d'Anglejan, Commentaires sur le rapport préliminaire du Comité, octobre 1984

Le budget consacré aux services éducatifs aux communautés culturelles

Yveline Côté, L'éducation en milieu multiethnique, rapport de visites, octobre 1984

Recensement du Canada, Enfants de 5-9 ans et de 10-14 ans selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison, Québec, 1981, compilation spéciale.

3. Liste des centres de recherche en éducation interculturelle

Centre interculturel Monchanin
4917 St-Urbain
Montréal

Centre de recherche en interaction
des ethnies
Faculté de théologie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Centre de recherches Caraïbes
Université de Montréal
Montréal

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION.....

1. Les orientations de la politique gouvernementale envers les communautés culturelles et le rôle de l'école..... 1

2. Le mandat du comité et les limites du présent rapport..... 2

3. Le concept de communauté culturelle et la définition retenue dans ce rapport..... 5

4. La nécessité d'une politique ministérielle..... 9

Chapitre un: UN PROFIL DES ÉLEVES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES... 11

1.1 Une estimation du nombre d'élèves des communautés culturelles 11

1.2 Les caractéristiques de la clientèle..... 13
1.2.1 La répartition linguistique et ethnique..... 13
1.2.2 Le moment de l'arrivée au Québec..... 19
1.2.3 La situation socio-économique des communautés culturelles. 20

1.3 La répartition de la clientèle dans les secteurs français et anglais..... 21
1.3.1 La répartition dans le réseau public..... 21
1.3.2 La répartition dans le réseau privé..... 25

1.4 La répartition géographique de la clientèle..... 26

1.5 La répartition de la clientèle dans les commissions scolaires de l'Ile de Montréal..... 29

1.6 La répartitioin de la clientèle dans les secteurs linguistiques des commissions scolaires de l'Ile de Montréal..... 31
1.6.1 La situation dans les secteurs anglais..... 35
1.6.2 La situation dans les secteurs français..... 35
1.6.3 Des prévisions de clientèle des secteurs linguistiques.... 36

TABLE DES MATIÈRES

Page

1.7 La clientèle des écoles..... 36
1.7.1 La densité de la clientèle des communautés culturelles dans les écoles..... 36
1.7.1.1 Les écoles des régions de Laval-Laurentides-Lanaudière et de Longueuil..... 37
1.7.1.2 Les écoles de l'Ile de Montréal..... 38
1.7.1.2.1 Les écoles françaises..... 38
1.7.1.2.2 Les écoles anglaises..... 40
1.7.1.2.3 Les écoles privées..... 46
1.7.1.3 Les écoles primaires et secondaires des communautés culturelles..... 46
1.7.2 Les types d'écoles publiques selon la répartition linguistique des clientèles et le milieu liguistique dominant.... 47
1.7.3 Le milieu socio-économique des écoles..... 48

Chapitre deux: LES ÉLÈVES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES: SITUATION ET SERVICES OFFERTS..... 49

INTRODUCTION..... 49

2.1 L'apprentissage de la langue d'enseignement..... 52
2.1.1 La situation..... 52
2.1.2 Les services offerts..... 56
2.1.2.1 Les classes d'accueil..... 57
2.1.2.1.1 Les critères d'admissibilité..... 57
2.1.2.1.2 Les objectifs généraux et les programmes d'études..... 57
2.1.2.2 Les classes de francisation..... 59
2.1.2.3 Les mesures spéciales d'accueil et de francisation..... 59
2.1.2.3.1 Dans les écoles publiques françaises..... 60
2.1.2.3.2 Dans les écoles publiques anglaises..... 61
2.1.2.3.3 Dans les écoles privées..... 63
2.1.3 L'évaluation des services..... 64
2.1.3.1 Les classes d'accueil et de francisation..... 65
2.1.3.1.1 Bilan statistique et accessibilité réelle..... 65
2.1.3.1.2 Une distinction contestable..... 68
2.1.3.1.3 La durée des classes d'accueil..... 70
2.1.3.1.4 Le classement des élèves..... 73
2.1.3.1.5 Les programmes d'études..... 74
2.1.3.1.6 Le personnel de l'accueil..... 75
2.1.3.2 Les mesures spéciales d'accueil et de francisation..... 76

TABLE DES MATIÈRES

Page

2.2. L'apprentissage du français, langue seconde..... 77
2.2.1 La situation..... 77
2.2.2 Les services offerts..... 78
2.2.3 Des éléments d'évaluation..... 79

2.3 L'apprentissage de la langue d'origine..... 80
2.3.1 La situation..... 80
2.3.2 Les services offerts..... 80
2.3.2.1 Le programme d'enseignement des langues d'origines (P.E.L.O.)..... 80
2.3.2.2 Le programme des langues ethniques (P.L.E.)..... 82
2.3.3 L'évaluation des services offerts..... 84

2.4 La performance scolaire des élèves des communautés culturelles..... 87
2.4.1 La situation..... 87
2.4.2 Les moyens mis en oeuvre pour assurer le rattrapage scolaire..... 94
2.4.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre..... 97

2.5 La convergence des cultures..... 97

2.5.1 La situation..... 97
2.5.2 Les moyens mis en oeuvre..... 99
2.5.2.1 Les programmes scolaires..... 99
2.5.2.2 Le matériel didactique..... 100
2.5.2.3 Les publications et le matériel audiovisuel..... 102
2.5.2.4 Les services offerts..... 103
2.5.2.4.1 Par le ministère de l'Éducation..... 103
2.5.2.4.2 Dans les commissions scolaires..... 104
2.5.2.4.3 Dans les écoles..... 106
2.5.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre..... 107

2.6 La diversité religieuse..... 109
2.6.1 La situation..... 109
2.6.2 Les moyens mis en oeuvre..... 110
2.6.3 L'évaluation des moyens mis en oeuvre..... 112

2.7 La discrimination raciale et ethnique..... 112
2.7.1 La situation..... 112
2.7.2 les moyens mis en oeuvre..... 114

TABLE DES MATIÈRES

2.8 Le personnel scolaire..... 116
2.8.1 La situation..... 116
2.8.2 Les moyens mis en oeuvre..... 119
2.8.2.1 La sensibilisation et la formation du personnel..... 119
2.8.2.2 La promotion des relations interculturelles en milieu scolaire..... 120

2.9 Les parents des communautés culturelles..... 120
2.9.1 La situation..... 120
2.9.2 Les moyens mis en oeuvre..... 122

Conclusion..... 124

1. Une vue d'ensemble de la situation des élèves..... 124

2. Une vue d'ensemble des services offerts par l'école..... 128

3. Les moyens mis en oeuvre actuellement et les objectifs de la politique gouvernementale..... 140

Chapitre trois: L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE..... 142

Introduction..... 142

3.1 La pertinence et la nécessité de l'éducation interculturelle 142

3.2 L'éducation interculturelle..... 145
3.2.1 Un projet pour l'école..... 145
3.2.2 Un concept en développement..... 146
3.2.3 La définition de l'éducation interculturelle..... 147
3.2.4 Les finalités de l'éducation interculturelle..... 148
3.2.5 Les objectifs d'intervention de l'éducation interculturelle..... 149

3.3 La mise en oeuvre de l'éducation interculturelle..... 152
3.3.1 Les fondements généraux..... 152
3.3.2 Vers un modèle éducatif..... 153
3.3.3 Les contraintes en développement de l'éducation interculturelle..... 155
3.3.4 Les expériences étrangères et québécoises en éducation interculturelle..... 158

Conclusion: Les éléments clefs de l'éducation interculturelle... 164

LES RECOMMANDATIONS..... 165

LES PRIORITÉS..... 180

ANNEXE

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-1753
8485-1044